

NEVELÉSÜGY A KÖZÉPKORI ISZLÁMBAN

Kéri Katalin

Iskolakultúra-könyvek 16.
Sorozatszerkesztő: Géczy János

Lektorok:
Tüske László – Al-Hilál Safa'á – Mohamed Eisa Shubail

NEVELÉSÜGY A KÖZÉPKORI ISZLÁMBAN

KÉRI KATALIN

*„A tudás legyen gazdagságod,
a nevelés a te díszed!”
(Ibn ʿAbd Rabbihī)*

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2002

Készült: az OTKA ifjúsági pályázata keretében (F 032219),
a PTE rektorának támogatásával.

TARTALOM

ELŐSZÓ	9
BEVEZETÉS	11
Historiográfiai áttekintés	11
A kötetről	14
AZ ISZLÁM SZÜLETÉSE	16
Előzmények	16
Mohamed élete és tevékenysége	17
Dióhéjban az iszlám középkori történelméről	20
Az iszlám kulturális sokszínűsége	25
AZ ISZLÁM TANÍTÁSAI	26
A Korán	26
A hagyományok	29
Az iszlám vallás alaptanításai	30
Az iszlám alappillérei, a hívők kötelezettségei	33
VILÁG- ÉS EMBERKÉP, GYERMEKSZEMLELET	35
Világnézet és emberkép	35
Gyermekszemlélet, kisgyermekkor	37
Gyermekszületés	37
Névadás	40
Szoptatás	40
A kisgyermekek mindennapjai	41
Gyermekhalálozás	42
AZ ISZLÁM KULTURÁLIS FELEMELKEDÉSÉNEK ALAPJAI	44
Meváltozott életkörülmények	44
Ókori művek megőrzése az iszlám előtt	46
Arabra fordított ókori művek	48
A kultúrák közvetítés eszközei	49
Az arab írás	49
Az írás hordozói	50
Írányagok	50
Íróeszközök	50
Könyvek	52
A könyvek szerete	52
Könyvkészítés, könyvmásolás	53
Könyvárásítás	54
AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS JELLEMZŐI	57
A muszlim neveléstörténet korszakolása	57
Az iszlám előtti idők	57
Az első korszak	57
Az aranykor	58
A hanyatlás	58

ISBN 963 641 922 1
ISSN 1586-202X

© 2002 Kéri Katalin
(kerikata@ajk.pte.hu, <http://nostromo.jpte.hu/~carry>)

© 2002 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó KFT., Pécs
Felelős vezető: Molnár Csaba

Alapfokú oktatás	59
Palotai iskolák, magántanítók	59
Alsófokú oktatás a mecsetekben	61
Alsószintű iskolák	62
Mecset és/vagy iskola?	62
Az iskolák elnevezése	63
Iskolaalapítások	63
Tananyag	64
Oktatási módszerek	66
Fegyelmezés	67
Jutalmazás	68
KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKÚ ISKOLÁK	70
Értelmezési nehézségek	70
A madraszák létrejöttének előzményei	71
Kegyes adományok	72
Híres madraszák	74
Irán	74
Egyiptom	74
Irak	75
Szíria	77
India	79
Egyéb területek	80
A madraszákban folyó oktatás	81
Képzési tartalmak	81
Arab nyelv	82
Nyelvtan	82
Retorika	83
Irodalom	84
A Korán szövegeinek magyarázata	86
Korán-olvasás	87
Hadiszok tanulmányozása	87
Jogtudomány	88
Vallástudomány	91
Egyéb tantárgyak	92
Oktatási módszerek	95
Tanulási módszerek	98
Fokozatszerzés	101
A TANULÁS ÉS MŰVELŐDÉS EGYÉB HELYSZÍNEI	104
Szakképzés	104
Zeneiskolák	105
Testi nevelés	107
Orvosi képzés	108
Kórházak	109
Az orvosképzés tartalma	111
Orvosképzési módszerek	113
Orvosi vizsgák	114
Obszervatóriumok	116
Könyvtárak	119
Keleti könyvtárak	119
Könyvtárak Andalúziában	121
Tanulási, olvasási körülmények a könyvtárban	122

Udvari szalonok	124
Tanulmányutak	125
Gondolatok az utazás hasznosságáról	125
A tanulmányutak fajtái	127
TANÁROK ÉS ISKOLAI SEGÉDSZEMÉLYZET	131
Az első tanárok	131
A tanári szakma kialakulása és jellemzői	132
Tanártípusok	132
Tanári képesítés	133
A tanárokkal szemben megfogalmazott elvárások	134
A tanárok társadalmi és anyagi helyzete	136
A tanárok öltözképe	138
A tanári munka kritikája	139
Tanítónők	140
A DIÁKOK	141
A diákok vagyoni helyzete	141
A tanulók életkora	141
A diákok köteleességei	142
A lányok nevelése	144
MUSZLIM NEVELÉSFILÓZÓFIA	149
Nevelés és vallás	149
Muszlim nézetek a tudás, a tanulás fontosságáról	150
Korai pedagógiai gondolkodók	152
Al-Ghazzáli pedagógiája	154
Al-Zarnúdzsi módszertani könyve	155
Ibn Tufajl, az „arab Rousseau”	157
Ibn Khaldún a nevelésről	159
AZ ISZLÁM KULTÚRÁJÁNAK HATÁSA AZ EURÓPAI GONDOLKODÁSRA	161
Muszlim tudományos művek Európában	162
Arab nyelvű művek latinra fordítása	162
Fordítási technikák és fordítási problémák	165
Az arabról latinra fordított művek megjelenése az európai egyetemeken	170
Az egyetemek tananyagának bővülése	171
A gondolkodás megújulása	177
ÖSSZEZÉS	180
JEGYZETEK	183
KÉPJEGYZÉK	196
IRODALOM	197
Források	197
Feldolgozások	198
Interneten található feldolgozások	205
NÉVMUTATÓ	207

ELŐSZÓ

Köszöntöm a kedves Olvasót! Öt évnyi gyűjtő- és kutatómunkám eredményét tartja most a kezében: egy könyvet a középkori muszlim nevelés- és művelődéstörténetről. E mű régi hiányt próbál pótolni a magyarországi neveléstörténeti irodalomban. Hazánkban ugyanis kiváló orientalisták és jeles neveléstörténészek munkássága dacára sem foglalta el méltó helyét az „egyetemes” neveléstörténet bemutatását felvállaló könyvekben a muszlim nevelés- és művelődésügy története. Ez több szempontból is érthetetlen és tarthatatlan. Egyrészt azért, mert az iszlám nem csupán a legnagyobb világvallások egyike, hanem olyan civilizációs szervezőerő és gondolati rendszer, amelyen belül kiemelt és hangsúlyozott szerepet kap a nevelés, a tanulás és a tudományosság. Másrészt azért, mert sem a középkori és kora újkori, sem pedig napjaink európai (világ-beli) tudományos eredményei és történései nem értelmezhetők az iszlám kultúrájának ismerete nélkül.

A muszlim nevelés- és művelődéstörténet összefoglalását sürgeti továbbá az az igény is, hogy a 3. évezred elején elő kell készítenünk egy újabb szemléletváltást a történeti, társadalomtudományi diszciplínákon belül, azaz meg kell alapoznunk a bolygónk egészének múltjára figyelő történetírás és társadalomkutatás művelését. A nemzetek történetét feltáró, a 19–20. században számos értékes eredményt felhalmozó és jelentős társadalom-megtartó szerepet betöltő történeti vizsgálatok mellett (mellett, és nem helyett!) új évezredünk új kihívásai glóbuszszintű és problémátörténeti gondolkodásra ösztönöznek. A környezetvédelmi, politikai, emberjogi, gazdasági és egyéb problémák megoldása ugyanis az egyének, érdekcsoportok és nemzetek felett átvéló egyetemes emberi összefogásért kiált. Ilyenfajta összefogásra pedig esélye sincs a világ népességének, ha különböző népek és kultúrák nem próbálják megismerni egymás értékeit és értékrendjét, gondolkodásmódját, kulturális és tudományos örökségét, kultúraközvetítő hagyományait, problémamegoldó és túlélési stratégiáit.

Szándékaim szerint ez a kötet egy lehetséges modellt vázol fel arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet tágabb összefüggésrendszerbe ágyazni a neveléstörténetet, a kronologikus megközelítés mellett érvényre juttatva változatos szinkrón szempontokat is. A nevelés és művelődés ügye, a kulturális javak átörökítésének céljai, módszerei, helyszínei, segédeszközei és szereplői ugyanis minden történeti időben és földrajzi helyszínen szervesen beleilleszkednek az adott kor társadalmi, gazdasági, politikai, vallási, tudományos, filozófiai és művészeti életébe,

és nem vizsgálhatóak eredményesen eredeti környezetükből kiszakítva. A neveléstörténet sokdimenziós, több tudományág ismereteit, forrásait és módszereit alkalmazó feltárása óriási és nehezen teljesíthető feladat, emiatt minden igyekezetem ellenére ez a mű sem lehet teljes, további bővítésekre és újragondolásra vár.

Ez a könyv nem ilyen lenne muszlim segítőim, illetve az iszlám kultúrájának és az arab nyelvnek kiváló ismerői nélkül, ezért kiemelten köszönetet mondok lektoraimnak és tanácsadóimnak. Ahhoz, hogy a kötet anyaga fejezetekbe rendeződött, nagyban hozzájárultak azok a magyarországi folyóiratok, amelyek tanulmányaimat és cikkeimet 5 éven át folyamatosan közzétették: a Valóság, az Egészségnevelés, az Iskolakultúra, a Magyar Pedagógia és A Gondolat. Hálás vagyok továbbá azoknak a munkatársaimnak, diákjaimnak, barátaimnak és családtagjaimnak, akik éveken át buzdítottak és támogattak munkám során. S végül: ez a mű nem jöhetett volna létre az OTKA és a PTE rektorának támogatása nélkül.

BEVEZETÉS

HISTORIOGRÁFIAI ÁTTEKINTÉS

A 19. század közepéig, a vasutak, gőzhajók, automobilk és repülőgépek elterjedése előtt a legtöbb földlakó számára a szomszédos településre való „kikocsizás” is nagy kalandnak számított. Mivel az európai emberek többségének esélye sem volt arra, hogy beutazza a világot, távoli, egzotikus országok iránti kíváncsiságukat útleírásokkal próbálták kielégíteni (feltéve, ha tudtak olvasni a tankötelezettség bevezetése előtti időkben), vagy kocsmákban és vásárokon hallgatták épségben hazatért honfitársaik elbeszéléseit. A 19. század nagy utazói – a könyv- és sajtótermékek számának exponenciális növekedése következtében – egyre több hosszabb-rövidebb lélegzetű útirajzot készítettek valós vagy képzelt élményeikről. Ami az iszlám civilizációját illeti, méltánytalanul sok hibás, torz képet mutató beszámoló látott napvilágot az útleírásokra éhes Európában. Ez a fentebb említett okokon kívül sok egyéb dologgal is magyarázható: a muszlim országba érkező (gyarmatosító vagy „turista”, kisebb részben tudós vagy politikus) személyek kiríttak a külföldi környezetből, így eleve esélyük sem volt arra, hogy „beleolvadjanak” a muszlim kultúra mindennapjaiba, az ottani helyszínek eseményeibe. Súlyosbította helyzetüket a megismerés szempontjából az a tény is, hogy a legtöbb esetben helyi tolmács segítségére kellett hagyatkozniuk, akinek kalauzolása mellett sokszor inkább az egyedi, kirívó, semmint a tipikus, az iszlám kultúrájára jellemző jelenségeket tudták megragadni.

A 20. századi Európában – noha számtalan könyv és tanulmány látott napvilágot a muszlimok kultúráját illetően – még mindig csak szűkebb szakmai körökre jellemző a szemléletváltás az iszlámot illetően. A helyzetet csak súlyosbítja, hogy a média katasztrófákra és háborúkra, terroristámadásokra és politikai csatározásokra figyelő információközvetítései éppen az iszlám azon szegmenseire irányítják a figyelmet, amelyek nem a vallás és kultúra lényegéhez visznek közelebb, és a legtöbb médium meg sem kísérli felvillantani az iszlám világának sokszínűségét, multikulturális jellegét, a muszlim vallás irányzatait és alaptanításait.

Nyugat-Európában és a muszlim országokban az elmúlt évszázadban számos könyv és tanulmány került publikálásra, melyek az iszlám nevelés- és művelődéstörténetének kutatása nyomán születtek. A kutatók nagy figyelmet fordítanak a muszlim iskola- és oktatástörténet, a pedagógiai gondolatok tanulmányozására. Ez a kutatás több, mint

múltra koncentráció feltárás: a muszlim nevelés lényeges vonásai, annak vallásos meghatározottsága, ennél fogva céljai és alaptanításai az évszázadok során szinte nem is változtak, inkább csak az oktatást segítő eszközök, intézmények, módszerek igazodtak az újabb korok követelményeihez.

Magyarországon is mindvégig az elmúlt századokban jelen volt a muszlimok kultúrájának torzításokkal és kiszínezett történetekkel teli ábrázolása, sőt, ez napjainkban is gyakorta megfigyelhető. Ugyanakkor éppen hazánk esetében elmondható, hogy már a 19. században jelentős törekvések bontakoztak ki a hiteles iszlám-kép kialakítása kapcsán. Az 1848–49-es szabadságharc magyarországi menekültjeinek törökországi befogadása a történeti okok miatt régtől fogva meglévő magyar-török (keresztény-muszlim) ellenségeskedés élet jelentősen tompította, sőt, a magyar közvélemény szimpátiáját az iszlám világa felé fordította. A magyar emigráció több tagja is felvette a muszlim hitet, és az iszlám országokban telepedett le.¹ A 19. század közepén felében több, *Koránból* vett részlet magyar fordítása is megjelent hazánkban.²

A későbbiekben is éppen a soknemzetiségű Osztrák-Magyar Monarchián belül elhelyezkedő Magyarország lett földrésznként az egyik helyszíne annak a hitelességre törekvő, reális képet festő tudományos kutatásnak és újságírásnak, mely nagyban hozzájárult az iszlám kultúrájának európai megismeréséhez. Ennek több oka is volt a 19. század második felében és a 20. század elején. Egyrészt a Monarchia Kelet-Délkelet felé orientálódása, a törökbarát, illetve a Balkán (Bosznia-Hercegovina) felé tekintető külpolitika. A Törökországgal kötött megállapodások, illetőleg Bosznia-Hercegovina okkupálása (1878) és annektálása (1908) is hozzájárult e folyamathoz. Az iszlám vallás követői az 1895:XLIII. tc. 1. paragrafusára nyomán nyertek bizonyos vallásszabadságot. 1915-ben került a magyar országgyűlés elé (a VKM miniszter beterjesztése alapján) az iszlám vallás elismeréséről szóló törvényjavaslat, és az iszlám magyarországi jogállását végül az 1916:XVII. tc. szentesítette.

Fontos volt továbbá azoknak a magyar Kelet-kutatóknak, orientalistikával foglalkozó tudósoknak az igényes információkövetítése a muszlimok kultúráját illetően (legfőképpen *Goldziher Ignác* és tanára, *Vámbéry Ármin* munkásságát emelhetjük ki), akik nemzetközi viszonylatban is elismert tudósok voltak. Kiemelhető azoknak a magyar művelődéspolitikusoknak a támogatása is, akik nélkül e tudósok kevesebb siker érhetek volna el: legendás például a pályája alkonyán lévő vallás- és közoktatásügyi miniszter, *Eötvös József* kapcsolata a fiatal „titánnal”, Goldziherrel. Goldziher múlt században írott műveit használták fel több azon magyar kutatók közül is, akik a 19–20. század fordulóján neveléstörténettel foglalkoztak. Munkáinak nagy része ma sem olvasható magyarul, valószínűleg emiatt van az, hogy megszámlálhatatlanul töb-

ben és többet hivatkoztak írásaira a külföldi szakirodalomban, mint a hazai könyvekben. Várat még magára műveinek neveléstörténeti szempontú áttekintése és elemzése, és természetesen szükséges nézeteinek kiegészítése azokkal az információkkal, amelyek az akadémiai székfoglalója óta eltelt több, mint 125 évben kerültek publikálásra.

Goldziherhez hasonló látókörű, az iszlám kultúrájának egészét szemlélő, különböző muszlim országokban kutatásokat végző és tanulmányokat folytató magyarországi tudósok a 20. században is akadtak, a neveléstörténet vonatkozásában azonban Goldziher hatása bizonyult a legjelentősebbnek és legmaradandóbbnak. Főként az ő műveit kivonatolták és közölték rövidítve a pedagógiai lexikonok és neveléstörténeti összefoglalások készítői a 19–20. század fordulóján, a későbbi szerzők pedig ezekre a művekre támaszkodtak – ha egyáltalán írtak a muszlim nevelésügyről.³

Verédy Károly például, aki a 19. század legnagyobb hatású pedagógiai enciklopédiáját készítette Magyarországon⁴, a Koránból vett idézet mellett Goldziher egyik 1881-es könyvét használta fel⁵, abból is leginkább azt a részt (az 5. fejezetet), amely korábban már a Budapesti Szemlében is megjelent.⁶ Mindezt kiegészítette *Asbóth János* Egyiptomról írott útibeszámolójának részleteivel.⁷ Bár Verédy enciklopédiájának és *Finácz Ernő* középkori nevelésről szóló kötetének kiadása között 4 évtized telt el⁸, utóbbi szerző – aki a magyarországi neveléstörténet-írás egyik legigényesebb és legnagyobb formátumú alakja volt – szintén főleg Goldziher kutatásaira támaszkodott.⁹ Könyve 11. fejezetét „Muszlimok és zsidók” címmel készítette el. E fejezet bevezetésében (123. rész) „A nevelés módja és menete a muszlimoknál” alcímmel olvashatunk egy csokorra való a muszlim tudósok neveléséről valott gondolataiból, valamint információkat a főbb oktatásiintézmény-típusokról, tartalmakról, az oktatás menetéről, a tanítói mesterségről és a gyerekek fegyelmzéséről. Bár ez a leírás tartalmát, szerkezetét tekintve az előző enciklopédiánál átgondoltabb, alaposabb, mégsem ad ki-merítő és hiteles képet a muszlim neveléstörténet jellegzetességeiről.

Fináczy kötetei, legalábbis azok egyes részletei szinte mostanáig meghatározónak bizonyultak a neveléstörténet tanulmányozása kapcsán. Ezek a kötetek az 1980-as évek közepétől (amikor reprint kiadásban megjelentek) reneszánszukat élik. Ennek nyilvánvaló oka az, hogy az 1940-es és 1980-as évek között nem készültek igazán alaposabb, az övénel átfogóbb egyetemes neveléstörténeti munkák. Ami az iszlám neveléstörténetét illeti, ezen évtizedekben a pedagógiai kézikönyvekből, szemelvénygyűjteményekből és lexikonokból vagy eltűntek a témával kapcsolatos információk, vagy miniatűr méretűvé zsugorodtak. A sokáig, sokak által használt, hetvenes években kiadott Pedagógiai Lexikonban például az „iszlám nevelés” címszó alig haladja meg a vele egy lapon található *Ityelszon* „szovjet” pszichológust bemutató, illetve az Iz-

land oktatásügyét leíró szócikk terjedelmét.¹⁰ Erre a – nem túl szerencsés, hitelesnek és részletesnek egyáltalán nem mondható – lexikon-szócikkre támaszkodtak feltehetőleg az újabb lexikon-összeállítók is.

A KÖTETRŐL

Kötetemben – építve magyar elődeink tudására, illetve a muszlim kultúra és tudomány történetével kapcsolatos régebbi és legújabb nemzetközi kutatásokra – megkísérlem áttekinteni a középkori iszlám világában felhalmozott szellemi javak tartalmát, összegyűjtésük, gyarapításuk és átörökítésük módszereit és helyszíneit. Vizsgálódásom időbeli keretei a 7. század elejétől a 14–15. század fordulójáig terjednek, földrajzi értelemben pedig kutatásaim homlokterében elsősorban a Közel-Kelet és Észak-Afrika iszlamizált országai és Dél-Európa muszlimok által meghódított területei állnak.

A kötet címében jelzett témát megpróbáltam szélesebb összefüggérendszerbe ágyazottan vizsgálni, mert hiszem, hogy a nevelés története elválaszthatatlan a művelődéstörténettől; hogy feltárásához és értelmezéséhez szükség van a korabeli történelmi körülmények, a gondolkodás- és intézménytörténet vizsgálatára, és – az iszlám esetében legalábbis – magának a vallásnak a beható tanulmányozására, hiszen a muszlimok körében Mohamed fellépése óta a nevelésnek is – mint minden másnak a hívők életében – alapja és egyben célja is a vallásos elmélyülés, a hitben való megerősödés.

Könyvem első fejezeteiben így az iszlám születéséről, középkori történetéről, alapvető forrásairól és tanításairól, valamint a muszlim kultúra alapjairól nyújtok áttekintést. Ezt követően a születéstől felnőtt korig bemutatom a gyermeki élet és az iskoláztatás különböző szakaszait, figyelmet fordítva a nevelés korszakolására, eszményeire, napi gyakorlatára, változatos színtereire és szereplőire. Iskolatípusonként foglalkozom a korabeli curriculum tartalmával, alakulásával, valamint a főbb didaktikai módszerekkel. Az iskolai képzési helyszíneken kívül a középkori tanulás és művelődés, a kultúraközvetítés több további intézményének működésébe nyújtok bepillantást, kiegészítve mindezt a nem intézményesült nevelés jellemzőinek bemutatásával. A muszlim neveléstörténet fontos területének tekintem a korabeli nevelésfilozófia ránk maradt alkotásainak elemzését.

A muszlimok szellemi felemelkedése a középkor során nem egyszerűen emírekhez és kalifákhoz, sejkerekhez vagy imámokhoz köthető jelenség volt. Maga a vallás olyan, hogy minden egyes hívőtől megköveteltetik legalább minimális tanulás: a Korán szövegének ismerete. Ezért a középkorban – főként a muszlim civilizáció nagyvárosaiban – igen elterjedtnek tetelezhetjük a Korán-tanulás és -tanulmányozás szokását,

azzal, hogy ez valójában leginkább alulról szerveződő folyamat volt, vagyis maguk a szülők igyekeztek gondoskodni gyermekük képzéséről otthonuk között vagy nyilvános intézményekben. Az vitathatatlan, hogy az iskolák, könyvtárak, tanulmányi célból tett utazások elsősorban a fiúk (férfiak) számára jelentettek tanulási lehetőséget, de több forrás is alátámasztja, hogy a lakóházak női lakrészeiben a kislányokat és nőket is tanították a Korán ismeretére – sokszor költészetre, írásra, szép beszédre és muzsikálásra is – nőrokonai vagy tanítással foglalkozó, nem a családhoz tartozó hölgyek.

A 8. századtól Európa déli területeit is elérő, Indiától az Atlanti-óceánig nyújtózó, az ókori tudományos eredményeket szintetizáló és továbbfejlesztő muszlim kultúra jelentős hatással volt kontinensünk szellemiségére, tudományos gondolkodásának alakulására. Ez a korabeli mindennapi élet számos területére vonatkozóan is elmondható, a viselkedési kultúrától a gasztronómiáig. Könyvünk záró részében rövid kitérőt teszünk a középkori fordítói munka világába, utalva a legnagyobb hatású, muszlim közvetítéssel Európába került vagy muszlimok által megfogalmazott művekre és módszerekre. Nyugati kutatók körében mára már többnyire elfogadott tény az, hogy ezeknek a műveknek, gondolkodási és kutatási módszernek, a muszlim nevelési-művelődési szokásoknak és tartalmaknak a hatása maradandóan beépült az európai oktatási intézmények gyakorlatába, először a kolostori, majd a székesegyházi iskolák falai között, végül pedig az egyetemeken. Ez – a nagyszabású, Spanyolország mellett Franciaországot, Itáliát is érintő fordítói munkálatokon kívül – annak is köszönhető, hogy számos neves, illetve mára már elfeledett európai keresztény vagy zsidó tudós utazásokat tett az iszlám világában, és ott szerzett tapasztalatait, tudását beleszőtte életművébe.

Munkámat igyekeztem több olyan részlettel és segédlettel gazdagítani (ábrák, képek, szakirodalmak, magyarázó jegyzetek, forrásrészletek), amelyek nem csupán megerősítik és illusztrálják a könyv szövegét, hanem kapaszkodót nyújtanak az olvasónak az általam megkezdett kutatások folytatásához. A továbblépéshez, ami nagyon fontos volna, hiszen számos forrás vár még feltárára, fordításra és értelmezésre, és sok kérdés maradt kutatásaim során megválaszolatlan. Kívánom, hogy minden hiba és hiányosság, mely e könyvben előfordul – csakúgy, mint eredményei –, ösztönözze művem megismerőjét újabb vizsgálódásokra.

AZ ISZLÁM SZÜLETÉSE

ELŐZMÉNYEK

Az iszlám napjainkban egyike a világ legnagyobb vallásainak. Követőinek száma a legutóbbi statisztikai adatok szerint 1,2–1,3 milliárd fő és folyamatosan növekszik. A vallás, melynek neve az „Isten akaratában való megnyugvást, az Istenség iránti odaadást” fejezi ki, a 6. századi Arábiában alakult ki, ám mára már korántsem csak az arab országok lakói közül kerül ki a muszlim hívők tömege. Ez a vallás napjainkban jelen van Ázsia, Amerika, Afrika és Európa számos országában, és megjelent Ausztráliában és Óceániában is.

A vallás követőit muszlimoknak szokás nevezni, és sokan közülük nem tartják helyénvalónak a „mohamedán” elnevezést, hiszen ők nem Mohamedet imádják, hanem az általa közvetített isteni kinyilatkoztatásokat követik, és hangsúlyozzák, hogy utolsó prófétaaként nem új vallást alkotott, hanem az Ádám óta meglévő, Ábrahám próféta által meg erősített ősvallás legmagasabb rendű és végleges formáját hozta létre.¹¹

Az iszlám vallás a 7. századi Arábiában jött létre, amely térség felemelkedése sajátos történelmi helyzetnek köszönhetően történt. A „hosszú 6. században” Bizánc és a Szászánida Irán (224–644) folyamatosan harcban állt egymással. Hadi cselekményeik kapcsán szívesen támaszkodtak egyes észak-arábiai törzsek szolgálataira, jóllehet a korábbi időszakokban egyik nagyhatalom sem mutatott különösebb érdeklődést Arábia iránt.¹² Abesszínia, Jemen és Észak-Arábia területének – mint a bizánciak és perzsák között fekvő „harmadik világnak” – jelentőségét nem annyira katonapolitikai, mint inkább kereskedelmi értelemben vett fontossága adta.¹³ Bizáncnak különösen szüksége volt új szárazföldi kereskedelmi útvonalakra, hogy az Ázsiából jövő (luxus)termékekhez hozzájusson, hiszen az Indiai-óceán és a Perzsából közti vízi utat az irániak uralták. A sivatagi Mekka városa kulcspozícióba került a térségben, a közvetítő kereskedelem kapuja lett, és gazdasági felemelkedésének köszönhetően – az észak-arab térséggel együtt – fontos történelmi szerephez jutott.

Mohamed (570–632) életének idején az Arab-félszigetet főként nomádok (beduinok) lakták, akik állandó harcban álltak egymással és a térségen áthaladó karavánokkal. Az alapvetően állattartásból s gazdag kereskedők kirablásából élő beduinok rendszeresen kereskedtek városlakó társaikkal, ám igen kevés vagyonuk volt. A muszlimok a „tudatlanság kora”-ként (*al-dzsáhilija*) tartják számon az iszlám előtti

időket, ami valójában arra utal, hogy nem ismerték még a kinyilatkoztatást. A korszak nomád arabjairól mindazonáltal elmondható, hogy sajátos erkölcsi rendszerük volt, melynek szabályaira éberan ügyeltek. A legfőbb érték körükben a *muruvva* volt, amely kifejezés magában foglalta a bátorság, a férfiasság, a nagylelkűség és a vendégszeretet fogalmát. A társadalom szerveződési szintjei a család, majd a klán vagy törzs voltak; és rendkívüli összekötő kapocsnak számított a vérségi kötelék. A közösséget érintő fontos kérdésekben nem a bátorságánál, találegonosságánál fogva kiemelkedett törzsi vezető döntött, hanem a törzsi tanács.¹⁴

Ezeket a beduin törzseket összekapcsolta közös nyelvük, azonos életformájuk, így minden viszálykodásuk ellenére is sajátos egységet alkottak Arábiában. A törzsi hagyományok megbecsülése, az ősi erények ápolása, a vérbosszú kötelezettsége csakúgy jellemző volt rájuk, mint az idegenektől való elzárkózás, illetve természeti tárgyakkal szimbolizált istenek imádása s a legfőbb városukban, Mekkában őrzött fekete kő tisztelete.

Az iszlám születése szorosan összefonódik a város, a térség, illetve Mohamed próféta életének történetével. Mekka felemelkedése annak a közvetítő szerepének köszönhető, melyet a nagyhatalmak viszálykodása idején vett magára, elsősorban a presztízs- és luxusjavak kereskedelmét illetően.¹⁵ A város – miként azt egyéb források mellett a Korán néhány részlete is bizonyítja – nem volt alkalmas sem földművelésre, sem állattenyésztésre, a fejlődéshez egyetlen esélye a kereskedelemben betöltött helyzetének kiépítése és megszilárdítása volt.

Ezen a földrajzi helyszínen született meg 570 körül – a kereskedelemben és a város felvirágoztatásában fontos szerepet játszó *Qurajs* törzs egyik elszegényedett mellékágából – Mohamed.¹⁶

MOHAMED ÉLETE ÉS TEVÉKENYSÉGE

Az iszlám vallás megszületése szorosan és szervesen összefügg Mohamed személyével, aki küzdelmes és sanyarú gyermekkor után tehéncsászár lett, s élettörténetének legfőbb forrása maga a Korán. A *Banú Hásim* nemzetségből származó szegény, ám tehetséges fiatalember 25 évesen a Qurajs törzs Aszad nemzetségből származó 40 éves özvegy-asszonyt, *Khadijzát* vette feleségül, aki a szíriai kereskedelemben érdekelt jómódú nő volt. A Szíriát, Palesztinát és Irakot karavánútjairól már jól ismerő Mohamed sikeresen vezette felesége kereskedelmi vállalkozásait. Az asszony hű társa volt egészen annak haláláig s hét gyermekkel ajándékozta meg Mohamedet, akik közül csak négy lány maradt életben, köztük *Fátima*, *Ali* későbbi felesége.

Egyes feltevések szerint útjai során Mohamed gyakran találkozott vallásos személyekkel, zarándokokkal és szerzetesekkel. A próféta, mi-ként maga az arabság is, hosszú időn keresztül élt különböző vallású népek mellett, ismerte és tisztelte például a Koránban a „könyv népé-nek” (*ahl al-kitáb*) nevezett zsidókat és keresztényeket. Mohamed ismeretei hatására magába forduló, sokat meditatáló emberré vált, és egy-re intenzívebben foglalkozott vallásos kérdésekkel. Negyven éves kora körül egy Mekka környékén lévő barlangba vonult elmélkedni, ahol – szokásához híven – eltöltött néhány napot. A muszlim források szerint ezalatt Mohamednek látomásai voltak: Gábrriel (*Dzsibríl*) arkangyal buzdította őt Allah¹⁷ nevében az igehirdetésre, mégpedig három ízben, a Korán 96. szurájának soraival. Mohamed ezt követően otthonába tért, és felesége, Khadídza, valamint egyik unokatestvére is megerősítették abbéli hitében, hogy isteni kinyilatkoztatásban volt része.

Ezt követően a próféta egészen haláláig folyamatosan átélte hasonló élményeket, és mind több és több alkalommal mondta el a számára kinyilatkoztatott szövegeket Mekka lakóinak, akik kezdetben megmosolyogták és kigúnyolták. (Az első kinyilatkoztatás után érzett prófétai elhivatottság (*nubuwwa*) és a nyilvános igehirdetés (*riszála*) között a muszlimok különbséget tesznek.¹⁸)

18

A Mohamed által közvetített tanítások szöges ellentétben álltak a Qurajs törzs gazdag előkelőinek kereskedelmi szemléletével. Az Istennek önmagát mindenben alávető ember, az embertársak önzetlen segítségének és szolgálatának eszménye ugyanis összeegyeztethetetlen volt a nagy haszonra törekvő, gyakran harácsoló életmódot folytató, vagyonukát mindenáron gyarapító kereskedők életcéljaival. Történeti tény, hogy az iszlám első követői főként azokból a szegény vagy ifjú, s így a vagyon birtoklásából még kizárt személyekből lettek, akik körében nem kívánt különösebb áldozatot Mohamed követése. A kibontakozó vallás a közösség összetartó erejét is jelentette azoknak a nincstelének és szolgai, felszolgai elemeknek, akik státuszuknál vagy származásuknál fogva nem élvezték az arabok körében szokásos törzsi vagy nemzetségi védelmet. Kiemelendő továbbá az első muszlimok köréből azoknak a nőknek a csoportja, akik hittek Mohamed tanításainak kinyilatkoztatás jellegében, s teljes hitükkel Allah felé fordultak. A keresztény tanításokhoz hasonlóan az iszlám vallás követőinek is nagy erőt adott a földöntúli életben való hit s az ember sorsát, földi tetteit mérlegre tévő utolsó ítélet napjának az eljövételéről való gondolatok. 12 év is eltelt azonban s Mohamednek nem akadt számottevő követője a mekkaiak között, és azt vetették szemére a városi előkelők, hogy tanításai nagyban eltérnek az ősök szokásaitól, értékeitől. 619-ben meghalt Mohamed felesége, Khadídza, és felnevelője, nagybátyja, *Abú Tálíb*, aki ugyan nem tért át a muszlim vallásra, de unokaöccse legfőbb támogatói közé tartozott. A próféta helyzetét végképp megnehezítette az,

hogy a mekkaiak egész nemzetségével megszakították a kapcsolatot, jöllehet rokonai nem fogadták el tanításait.¹⁹

Mohamednek így új támogatókra volt szüksége, akiket 620 körül meg is talált az egymással viszálykodó medinaiak között. (Medina városának eredeti neve Jászrib, és csak később, éppen Mohamed miatt kapta a „Próféta városa” (*medinat al-nabí*) nevet.) 622-ben Mohamed átköltözött (tehát nem menekült) Medinába híveivel együtt, és ezt a mindenképpen kényszerű átvonulást nevezik *hidzsrának* az iszlámban, ami a muszlim időszámítás kezdete (622. július 16.). A város tulajdonképpen egy kiterjedt oázis volt, ahol két zsidó törzs is élt, így a település lakói számára nem volt ismeretlen az egyistenhit. Mohamed ebben a városban jelentős munkálkodást folytatott muszlim közössége megszervezése érdekében, ám az első időkben világosan kiderült, hogy a régi, hagyományosan nagyra tartott és iránymutató vérségi kötelékek erősebbnek bizonyultak az új vallás szervező erejénél. Ezt követően haláláig mintegy hetven kisebb-nagyobb csatát vívtak a muszlimok, egyrészt a mekkaiakkal, másrészt különböző arab törzsekkel és csoportokkal, és kereskedői karavánokon ütöttek rajta. 624-ben a badri csatában a próféta néhány száz követőjével győzedelmeskedett mintegy ezer mekkai előkelőn. E győzelem hírére a vesztes Cuhudi ütközet (625) sem feledtette, és végül 630-ban Mohamed híveivel Mekkát is elnyerte.

A Kába szentélyét Mohamed és követői megtisztították a bálványoktól, és megtartották az iszlám vallás szent zarándokhelyének. Mohamed életének utolsó éveire a korábban ellenségeskedő, Qurajs törzshöz tartozó előkelők közül kerültek ki a próféta legharcosabb védelmezői.

Mohamed visszatért Medinába, és még megérte, hogy több arab törzs küldöttei keresték fel, hogy bejelentsek csatlakozásukat az iszlámhoz. Ezekkel a törzsekkel szerződéseket kötött, amelyek tulajdonképpen körvonalazták egy muszlim társadalom és állam szervezetét.²⁰ (Behódolási szerződéseket kötött továbbá egyes zsidó és keresztény közösségekkel is, hasonlóan, mint később követői más, nem muszlim népekkel.) Sikerein felbuzdulva 629-ben felhívásokat intézett a bizánci császárhoz, a perzsa királyhoz és más fejedelmekhez, mert szerette volna elismertetni velük, hogy ő Allah, az egyetlen igaz istenség küldötte, ám ez az igyekezete nem hozott eredményt. Az iszlám horizontja tehát már Mohamed életében túlnőtt Arábián, bár ez akkor még nem valóságos, pusztán virtuális terjeszkedés volt. Az arabság körében ugyanakkor a próféta még életében megtapasztalhatta annak a vallásos, szellemi értelemben vett egységnek a kialakulását, mely az iszlám követőit nyelvüktől, földrajzi helyzetüktől és vagyoni háttérüktől függetlenül máig egybefogja. A próféta a nagy erkölcsi és gazdasági siker ellenére haláláig (632) egyszerű körülmények között élt. Az általa közvetített isteni kinyilatkoztatások minden addigi ismeretnél fontosabb hatást gyakoroltak az arab törzsek gondolkodására, hiszen hitük szerint

19

saját nyelvükön szóltak hozzájuk Allah szavai. Ez a hatás természetesen fokozatosan bontakozott ki és terjedt el; Mohamed halálakor azonban az iszlám körvonalai már világosan kirajzolódtak.²¹

DIÓHÉJBAN AZ ISZLÁM KÖZÉPKORI TÖRTÉNELMÉRŐL

Mohamed halála után alig hetven év alatt a muszlimok óriási földrajzi térségekre terjesztették ki fennhatóságukat, és a középkor századai-ban szinte folyamatosan gyarapították területeiket, jóllehet gyakran ütköztek komoly ellenállásba az európai keresztények, az indiaiak, kínaiak, mongolok és más népek részéről. A 15. század végére Keleten az iszlám megjelent Kínában, a Maláj-félszigeten, Szumátra és Jáva északi részén, a Fülöp-szigeteken, Északon a muszlimok megtérítették a mongol törzsek egy részét a Tarim-medencétől a Volga kazanyi kanyarulatáig, ellenőrzésük alatt tartották a Szahara és Afrika trópusi része között lévő szavannákat, megvetették a lábukat Afrika és India keleti részén, Nyugaton pedig fennhatóságuk kiterjedt Marokkó atlanti-óceáni partvidékéig. (A délnyugat-európai muszlim területvesztésekkel arányban kontinensünk délkeleti felében éppen ebben az időben nyomultak előre a törökök.)²² A muszlim birodalom azonban csak vallási értelemben létezett (mint *umma*, vagyis vallási közösség), politikailag nem tételezhetünk egységes államot. Az iszlám középkori történelme ugyanis számos dinasztia uralkodásához kötődik, melyek földrajzi területenként és időszakonként egymást váltották és/vagy egymás mellett viaskodva éltek. Históriajuk részletes bemutatását jelen mű nem tudja felvállalni, csupán rövid tájékoztató áttekintés leírását kíséreljük meg.

632 után a muszlimok számára fontos kérdés volt, hogy hogyan örizhetik meg közösségük erejét és egységét, a törzsek összetartozását, magát az iszlám hitét.²³ Több törzs is fellázadt (*ridda*), őket azonban a muszlimok néhány hónap alatt leverték. Nagy problémát jelentett az, hogy Mohamed életében nem alakultak ki az utódlás rendjét megszabó elvek.²⁴ Az első négy kalifát a próféta közvetlen követőiből választották ki (632 és 661 között). Uralkodásuk időszakára tehető a Szászánida Perzsia meghódítása, de ettől az időtől kezdve gyakoroltak felügyeletet a muszlimok Észak-Afrika (Egyiptom) és a Bizánci Császárság szíriai területei fölött is, dacolva Irán és Bizánc ellenállásával. A kis, városállami iszlám kultúrája fokozatosan, ám nagyon gyorsan világhatalmi erővé vált.

Az arabok fennhatóságukat az elfoglalt területeken katonai táborhelyek (*miszr*, többes száma: *amszár*) létesítésével próbálták megerősíteni.²⁵ Sikereik azonban nem pusztán katonai erejük kifejeződései voltak. A kialakuló iszlám képes volt a lehető legkülönbözőbb idegen hatásokat saját keretei között összeötvözni, hallatlan nyitottságról és ru-

galmasságról téve tanúbizonyságot. Az iszlám korai kultúrájára jellemző volt a vallási türelem, a más népek tudományos eredményei iránti hallatlan érdeklődés. Az arabizálást sem erőszakolták a meghódított területeken, de a Korán nyelvét minden nyelv előtt valónak tartották. Megengedték a szúrák más (pl. perzsa) nyelven való magyarázatát, de elfogadhatatlannak tartották a Korán lefordítását más nyelvekre. Nem erőszakolták a meghódítottak iszlám hitre való áttérését sem, sőt számos kisebbségi csoportnak védeltséget adtak. Így az iszlám menedéket nyújtott például a bizánci egyház által elnyomott vagy üldözött keresztény tanok képviselőinek (monofizitáknak és nesztorianusoknak). Az iszlamisztán területeken tehát fontos tényező volt, hogy a lakosság mindennapi élete általában nem szenvedett törést. Az újonnan szerzett területeken a legfelsőbb hatalmat ugyan maguk a muszlimok (a katonai seregek tagjai) gyakorolták, de a szerződések értelmében az ott élők megőrizhették szabad vallásgyakorlatukat, megtarthatták törvényeiket, birtokaikat, és adóikat ettől fogva a muszlimoknak fizették (ez volt a muszlim közösség szuverenitásának elismerése). Ebben az időszokban tehát nem a meghódítottak, hanem éppen ellenkezőleg, maguk a muszlimok élték át mindennapi szokásaik, hagyományos életvitelük és lakóköznyezetük gyors és gyökeres megváltozását.²⁶ A hadiszákmány különböző fajtáinak elosztása is gyorsította mindezt, valamint az az elodázhatatlanul lejátszódó folyamat, amely elvezetett a muszlim társadalom differenciálódásához, a vallási-társadalmi-politikai szerepek elkülönüléséhez (egyesek a hadsereg adminisztrációs ügyeivel foglalkoztak, mások jogi, megint mások gazdasági vagy vallási ügyekkel, például kultuszhelyek alapításával).

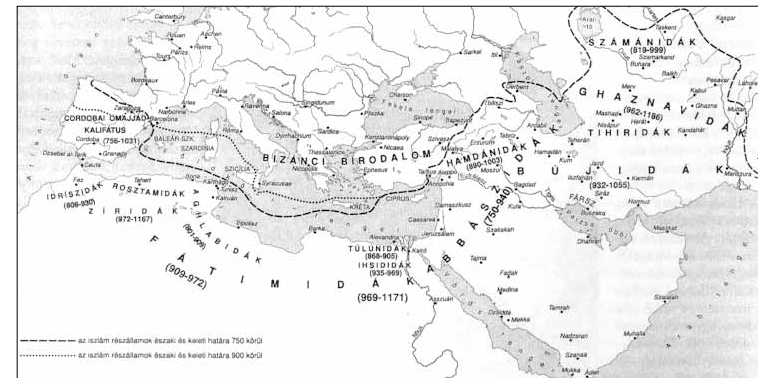
Az egyre terebélyesedő és mind szervezettebbé váló birodalom építményén azonban minden törekvés ellenére már nagyon korán repedések keletkeztek. Ennek okai csak részben voltak vallási természetűek, inkább az utódlás körüli konfliktusok okozták a problémákat. Az első két kalifa, *Abü Bakr* (uralkodott: 632–634) és *Omar* (Umar) (uralkodott: 634–644) idején még egységes volt a muszlim közösség, az *Omajjáda* családból származó *Oszmán* (Uszmán) kalifa idején (uralkodott: 644–656) azonban ez az egység megbomlott. Ennek egyik legfőbb oka egyesek szerint az volt, hogy a nagy hadiszákmányok és befolyt adók hatására megjelenő gazdagság erkölcsi romlást és gazdasági (vagyonelosztási) problémákat vont maga után a muszlimok körében. A meghódított területek katonai vezetői ugyanis azt követelték, hogy területük teljes jövedelme őket illesse meg, ne kelljen osztozni azon a központi térség muszlimjaival.²⁷ Ezzel szoros összefüggésben merült fel az a kérdés is, hogy tulajdonképpen ki az, aki hivatott a muszlimok egészének vezetésére. A kalifa úgy próbálta hatalmát megszilárdítani, hogy több fontos pozícióba saját rokonait nevezte ki. Emiatt erős ellenállás szerveződött ellene. 656-ban (máig tisztázatlan kö-

rülmények között) megölték Oszmánt, és ezt követően polgárháború osztotta ketté az arabokat. A lázadó törzsek és egyes medinai segítők ^cAlit, Mohamed unokaöccsét (aki egyben Fátima lánya férje is volt) kiáltották ki kalifának. Uralomra jutása után alakult ki tehát az iszlám közösségén belül az első szakadás (*fitna*). Súlyos harcok következtek, és tulajdonképpen három csoportra bomlottak a muszlimok. ^cAli követői a későbbi *síiták*, akik szerint Mohamed leszármazottait illeti a gyülekezet szellemi fővezérlete, a kalifai (imám) méltóság. Akkor, abban a történelmi helyzetben éppen ők voltak azok, akik a hagyományok (a szunna) legtisztább megtartását követelték. ^cAli ellenfelei szerint a közösség, a muszlim állam stabilitása a fő, mert az lehet alapja a hit gyakorlásának, a békés és ájtatos életnek, ehhez pedig megfelelő, arra alkalmas vezető szükségeltetik, akit gondosan (és nem származás alapján) kell kiválasztani (őket illetik a későbbiekben *szunnita* névvel). A harmadik csoportba azok tartoztak, akik mindkét párttól visszahúzódtak, a „kivonulók” (*kharidzsíták*). Közülük került ki 661-ben az a férfi, aki a kúfai mecset előtt meggyilkolta ^cAlit. A megölt kalifa legidősebb fia lemondott az uralkodásról.

E körülmények között, 661-ben szilárdította meg hatalmát (csaknem egy évszázadra, 749-ig) az a keleti Omajjád dinasztia, mely korábban, még az iszlám előtti időkben Mekka egyik legbefolyásosabb családjából származott, s mely család – I. Muáwijával (uralk. 661–680) az élen – ^cAli egyik legerősebb ellenfele volt. Uralkodásuk alatt Damaszkusz vált a muszlim birodalom fővárosává, és Kína nyugati határaitól Dél-Franciaországig jutottak el az iszlám katonái. Nem csupán katonai-politikai, de társadalmi, jogi és tudományos szempontból is nagy virágzást élt meg ebben az időszakban a birodalom. 680-ban ugyan újra fellángoltak a harcok a síiták lázadása miatt – amit ^cAli fiatalabb fia, *Huszejn* vezetett *Jazíd Ibn Muáwija* kalifa (uralk. 680–683) ellen –, ám a felkelő katonák nagy részét Kerbalánál megölték. A síita párt ezt követően is több lázadást kezdett, és legfőbb hitelvükké vált, hogy a kalifa helyét hiteles személy vegye át a muszlim társadalomban. 750-ben más csoportosulások segítségével a síiták megdöntötték a keleti Omajjádakat, és a próféta rokona, *al-^cAbbász* (uralk. 749–754) került trónra, az *Abbászidák* (750–1258) dinasztiájának alapítója.²⁸ Amikor 750-ben elfoglalták Damaszkuszt, az Omajjád dinasztia egyik hercege, akinek sikerült megmenekülnie, Nyugat felé vette útját, és az Ibériai-félsziget déli területeit elfoglalva megalapította a nyugati Omajjád birodalmat (711–1060), melynek fénykorában Andalúzia²⁹ soha nem látott virágzást élt meg. Az emírség, majd a 10. század végétől a kalifátus központja Córdoba volt, az a hallatlanul népes és politikai-kulturális értelemben véve páratlan város, amelyhez fogható a középkori Európában aligha létezett. (A 11. század elejétől a félsziget muszlim területeinek egysége megtört, és

kiskirályságok laza halmazaira esett szét (*mulúk at-taváif*), melyek száma időnként a húszat is elérte.)

Keleten az Abbászidák uralkodása alatt Bagdad lett a központi város, ami nagyszerű fellegvára volt a tudományoknak, az iskoláknak, az építészetnek, a politikai és hivatali életnek mintegy 500 esztendőn át. A két kiemelkedő kalifa, *Hárún al-Rasíd* (uralk. 786–809) és *al-Ma'mún* (uralk. 813–833) uralkodása idején az iszlámból jelentős civilizáció vált, bár megjegyzendő, hogy az akkori muszlim területek jóléte főként és szinte kizárólag a városokra nézve bontakozott ki. Politikailag ebben az időszakban az iszlamiszt területek konszolidációja volt a legfőbb törekvés, az Abbászidák alig növelték a korábban megszerzett területet. A fennhatóságuk alá tartozó térségben a *Pax Islamica* biztosította minden, szorosabban-lazábban összekapcsolódó ország lakóinak nyugalalmát. Ugyanakkor kiemelendő, hogy e dinasztia sohasem tudta úgy egységben tartani a muszlim uralom alatt álló területeket, mint korábban az Omajjádak.



1. ábra. Muszlim dinasztiák a 8–11. században

Miközben Bagdadban az Abbászidák voltak hatalmon, Egyiptomban többek között a *Fátimidák* (973–1171), az *Ajjúbidák* (1171–1250), majd a mamelukok (1250–1517) uralkodtak, akik Szíria és Palesztina területére is hatást gyakoroltak. Több más független rendszer is létrejött Keleten és Nyugaton, például a maghrebi *Idriszidák* (788–921) és *Aghlabidák* (800–909), a kelet-iráni származású *Tulunidák* (868–900), *Aksádidák* (847–981), *Szaffáridák* (867–1225) és *Számánidák* (874–1004), Andalúziában pedig a marokkói származású *Almorávida* (1090–1145), majd 1130–1223 között az *Almohád* dinasztia élte fénykorát, és további, igen számos, különböző időtartamban és területen hatalmat gyakorló csoportot tételezhetünk.³⁰ Megemlítendő az a nevelés- és művelődéstörténethez

is szorosan kapcsolódó jelenség, hogy a 9–10. század folyamán az iszlám világán belül egyre határozottabb formát öltött, igen megerősödött az iráni azonosságtudat, ami együtt járt az arab nyelv használata mellett az arab írásjeleket használó perzsa nyelv reneszánszával. Ebben az időben íródott például Firdauszi híres műve, a klasszikus iráni történetekből bőven merítő „Királyok könyve” (*Sáhnáme*).³¹

Erre az időszakra tehető a pápai buzdításra európai királyok által indított kereszties hadjáratok több hulláma, melyek célja a Szentföld felszabadítása volt. (Jeruzsálemet még a második muszlim kalifa, Omar foglalta el, elrendelve a keresztény szent helyek védelmét.) Bár az európaiak értek el bizonyos sikereket, megvetették lábukat Szíria és Palesztina egyes részein, végül mégis a muszlimok kerekedtek felül, és 1187-ben *Szaláh al-Dín* visszafoglalta Jeruzsálemet és legyőzte a kereszties lovagokat. Kereskedelmi és tudományos értelemben mindkét fél esetében nagyobb volt ezeknek a harcoknak a hozadéka, mint katonai-vallási szempontból. A 11–12. században a délnyugat-európai helyszíneken is kezdetét vette a félszigeten a rekonkvizs: 1091-ben a normannok visszahódították Sziciliát, 1147-ben a keresztiesek Lisszabont, 1212-re pedig a granadai királyság kivételével keresztény kézre jutott Spanyolország legnagyobb része is. A muszlimok által uralt területek visszafoglalásának utolsó állomásaként 1492-ben a katolikus királyok, *Kasztíliai Izabella* és *Aragóniai Ferdinánd* csapatai a granadai királyságot is elfoglalták.

Keleten a 10. századtól kezdve az iszlám központi területei sorozatos nomád támadásoktól szenvedtek. A Közép-Ázsiából érkező török törzsek (szeldzsukok, akik áttértek az iszlámra) számos területet vontak uralmuk alá. Megjelenésüknek a középkori iszlám szempontjából nagy jelentősége volt, hatalmuk kiterjesztése évszázadokon át folyamatosan és eredményesen zajlott. Létrehozták az egyetemes szultánság intézményét. Hódításaiknál nagyobb hatású volt azonban az iszlám középkori történelme szempontjából az utolsó nagy nomád invázió: a mongolok Nyugat és Dél felé nyomulása. Az Abbászida Kalifátust végül *Hülegü* mongol kán (*Dzsingisz kán* unokája) döntötte meg, aki 1258-ban bevonult Bagdadba is és feldúlta azt, elpusztította például a város nagyrésztékü könyvtárait is. Bár a bagdadi székhelyű Abbászida birodalom utolsó kalifáját családtagjaival és több száz előkelő hívével együtt Hülegü 1258-ban megölette, néhány távolabbi rokonának sikerült Egyiptomba menekülnie, és ott az Oszmán Birodalom létrejöttéig voltak uralmon e dinasztia leszármazottai (*al-Mutawakkil*, az utolsó Abbászida kalifa 1543-ban halt meg).³² A mongolok 1260-ban Szíriát is elfoglalták, és további terjeszkedésüknek csak az egyiptomi mamlukok tudtak határt szabni (török és kipszak harcosok segítségével). Ők helyreállították Egyiptomban a kalifátust, és egészen 1517-ig, a törökök hatalomra kerüléséig éltették és megtartották a régi muszlim civi-

lizációt. A 16. század elején azonban végleg szertefoszlott a politikailag egységes muszlim birodalom létrehozásának minden illúziója. Két fontos hatalmi központ jött létre: Egyiptom és az oszmán-török birodalom, amely egyeduralomra tört és jelentős hódításokat folytatott.³³

AZ ISZLÁM KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉGE

Az iszlám univerzalizmusa, világvallás jellege már Mohamed tanításában, magában a Koránban, illetve a korai muszlim politikai gyakorlatban világosan megfogalmazódott. A muszlimok vallási-politikai-gazdasági értelemben vett, hihetetlenül gyors terjeszkedése hosszanti irányban (Nyugat-Kelet) szinte átfogta az egykori Római birodalom területét, kihasználva a Bizánci birodalom rész hanyatlását, a nyugati részek barbár invázióktól sújtott gyengülését, illetve a keleti és nyugati egyház közötti folyamatos vetélkedést és az 1054-es egyházszakadást.

Az iszlám – csakúgy, mint kezdetben a kereszténység – az egész világra kiterjedő vallási és kormányzási rendszer megeremtésének gondolatával lépett fel, terjeszkedése során azonban összegző és heterogén civilizáció-szervező erővé vált a sokszínű kulturális hatás következtében. Abban az időszakban, amikor Nyugat-Európa lemondott az ógörög és hellenisztikus szellemi örökségről, a muszlimok felvállalták ezen tudományos-filozófiai kultúrkincs átörökítését és gazdagítását, eleinte főként szír-nesztóriánus közvetítéssel.³⁴

A keleti Omajjádák biztosították a hellenisztikus tudományok fantasztikus virágzását: Bejrút, Gondisápúr, Niszibisz, Harrán, Antiochia és Alexandria iskoláiban, tudományos központjaiban támogatták a keresztény, perzsa és szabbeus tudósok, fordítók működését. Ugyanezt a politikát folytatták az Abbászida uralkodók is, számos görög nyelvű művet ültettek át ebben az időben arabra, gyakran zsidó és nesztóriánus keresztény tudósok munkálkodásával. Tudományos központok és iskolák alakultak, könyvtárak szerveződtek, és ezeken a helyszíneken a görög nyelv mellett szír, pehlevi és szanszkrit nyelvről is tettek át műveket arabra.

Az a vallási kultúra, amely a 7. században még főként arabként formálódott, a 15. századra magába olvasztotta valamennyi meghódított nép civilizációs eredményeit, tudományos ismereteit. Így vált az iszlám a görög-latin kultúra elemei mellett a perzsa, szír, indiai, kínai és török, sőt vizigót tudásanyagot is felölelő és azt továbbfejlesztő, világformáló tényezővé.³⁵ Erre az időszakra már óriási területek népessége lett muszlimmá, és valamennyi, teljesen eltérő földrajzi-gazdasági körülmények között élő és sajátos hagyományokkal rendelkező hívő számára a Korán, a hagyományok és a vallásjogi törvények, valamint maga az arab nyelv teremtette meg a muszlim közösséghez tartozás alapját.

AZ ISZLÁM TANÍTÁSAI

A KORÁN

A muszlimok életében abszolút központi jelentőségű a Korán (*Qur'án*), a benne található olvasmányok segítségével szemlélik és értelmezik az egész történelmet, az ember és Isten közötti kapcsolatot, illetve az emberi együttélés jelenségeit, ez számukra maga a törvény. A muszlimok szerint ez a könyv Isten (Allah) szava, amit Gábrriel arkangyallal küldött Mohamednek, aki Allah üzenetének közvetítője az emberek felé. A Korán szó jelentése „olvasmány”, „kinyilatkoztatás” vagy „prédikáció”.

A 7. századtól kezdve a Korán vált a muszlim élet, így a muszlim nevelés és oktatás alapkövévé is. Széleskörű megismerésével kapcsolatosan nehezítette a helyzetet az, hogy a próféta által kinyilvánított szövegek lejegyzésére zömmel csak halála után került sor, hiszen amíg ő és tanítványai éltek, a szóban történő hagyományozás elsőbbséget élvezett az írásbelivel szemben. A szöveg részleteit ekkor még pálmalevelekre, sima csontokra, ritkán pergamenre írták.³⁶ A harmadik kalifa, Oszmán volt az, aki 652-ben elrendelte a kinyilatkoztatásnak tartott és akként továbbhagyományozott szövegek lejegyzését, és a Korán első teljes, írott változatait szétküldte a muszlim birodalom valamennyi sarkába. A Korán végleges változatának kialakítása csak a 10. századra fejeződött be.³⁷

A Korán 6226 verssorból (*ája*) áll, amelyek 114 szúrába elrendezetten találhatóak a szent könyvben. A szúrák elrendezése nem keletkezésük időrendjében történt, hanem terjedelmük szerint: a Korán elejére kerültek a hosszabb, végére pedig a rövidebb szakaszok, kivéve a *Fátiha* című nyitó szakaszt, mely a muszlim imádkozás központi eleme:

*„Allah, a könyörületes és irgalmas nevében.
Dicsőség Allahnak, a teremtmények Urának,
a könyörületesnek és az irgalmasnak,
aki az Ítélet Napját uralja!
Néked szolgálunk és hozzád fordulunk segítségért.
Vezess minket az egyenes úton,
azoknak az útján, akik iránt kegyesnek mutatkoztál,
s ne azokén, akiket haragvásod sújt,
sem a tévelygőkén!” (Korán 1:1–7)*



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ
الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ
الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ
صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ
عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ
وَلَا الضَّالِّينَ

2. ábra. A Korán nyitó szúrája (*fátiha*)

A szövegelrendezés ezen módja a többnyire kronologikus rendbe fogott bibliai részek olvasása után szokatlan és nehéz lehet az európai olvasó számára. Megkönnyíti azonban az eligazodást annak tanulmányozása, hogy melyik szúra mikor került kinyilatkoztatásra. Megkülönböztethetünk keletkezésük szerint mekkai és medinai szúrákat. Az előbbi csoportba tartoznak azok a részek, amelyek Mohamed 612 és 622 közötti életszakaszában hangzottak el, s amelyek kifejezetten a monoteisztikus vallás megerősítését szolgálták, felelevenítve a Bibliából ismert történeteket (változataikat). Mohamed a muszlimok szerint olyan prófétaként lépett fel az arabok között, mint korábban *Mózes* vagy *Jézus* a zsidóság körében, a Korán részletei szerint az ő nyomdokaikban járva: „(Leküldtük ezt az Írást nektek,) hogy ne mondjátok azt: »Ez az Írás csupán két (vallási) csoportnak küldetett le előttünk« (...) Vagy hogy ne mondjátok: »Ha az Írás hozzánk küldetett volna le, mi jobban követnénk az útmutatást, mint ők.«” (Korán 6:156–157)

622 után, amikor Mohamed Medinába ment, ő lett a muszlim közösség feje, a formálódó vallás vezetője. A medinai szúrák a köz- és magánélethez kapcsolódó kötelezettségeket, a muszlim életvitel alapszabályait tartalmazzák. Meg kell azonban jegyezni, hogy a muszlimok szerint a Korán szúráinak efféle elemzése, csoportosítása nem követen-

dő módszer, hiszen hitük szerint a szúrákat Allah nyilatkoztatta ki, és nem emberi „megfontolás” döntette el keletkezésük időpontját. Ezt, illetve Mohamed szerepét a közvetítésben így írja le a Korán: „Az Igazsággal küldtük le azt, és az Igazsággal jött le. És csupán örömhírhező és intő gyanánt küldtünk el téged. És Korán (ez), amelyet részekre osztottunk, hogy sietség nélkül hirdesd az embereknek.” (Korán 17:105–106) A muszlim tudós (jogi) testületek szerint a szent könyv szúrái négy alapvető téma köré összpontosulnak, és ez a tematika lehet a csoportosítás alapja: a hitvallás, Allah tiszteletének módjai és a hívő kötelezettségei, az erkölcs és végül az emberek közötti társadalmi érintkezés szabályai.³⁸

A Koránt Allah „világos arab nyelven” küldte el teremtményeinek, ám ezzel kapcsolatosan igencsak megoszlik a tudósok véleménye. A szent könyv szövegei klasszikus arab nyelven szólnak meg, helyesebben szólva a beduin költészetben használt költői *koiné* került felhasználásra az isteni kinyilatkoztatás lejegyzésénél. Ez a nyelv, melyet valamennyi arab törzs megértett, ám egyik sem beszélt, mesterséges nyelvnek tekinthető, mely hosszabb folyamat során alakult ki.³⁹ A Korán nyelvének tökéletessége, szókinccse, ritmusa, dallamossága az arabok számára már önmagában is bizonyíték arra, hogy e szöveget nem alkothatta meg ember, csakis isteni eredetű lehet.

Az arabok a Korán nyelvéről azt tartják, hogy a legszebb nyelv a világon, hiszen Allah ezen a nyelven szólott az emberiséghez. Ezt a vélekedést alátámasztandó, az arab tudósok már a 7. századtól kezdve folyamatosan bizonygatták nyelvük nyelvészeti és stilsztikai fölényét más nyelvekkel szemben, amely egyben vallásuk felsőbbrendűségét is jelentette számukra.⁴⁰ Ez több zsidó és keresztény szerzőt arra ösztönözt, hogy saját nyelvének szépségét méltassa. (A zsidó *Mózes ben Ezrá* (kb. 1055–1135) például a Biblia héber nyelvű szövegeinek esztétikai értékét emelte ki, a katalán nyelv nagyszerűségét bizonyítandó pedig a mallorcai tudós, *Raimundus Lullus* (1232–1316) írt imádságoskönyvet „Llibre d’oracions” címmel.⁴¹) A Korán nehezen értelmezhető, prózában megírt költemény, muszlim és nem muszlim tudósok szerint is lefordíthatatlan a maga teljességében, mert bármily kitűnő fordítást is készítsen valaki, sohasem lesz képes visszaadni a szúrák eredeti nyelvezetét, stílusát és hangzását. A világ muszlimjai ezért minden (többnyire nem arab nyelvű) országban eredetiben tanulmányozzák szent könyvet és arab nyelven imádkoznak, ettől soha nem térhetnek el.

A HAGYOMÁNYOK

Az iszlámban tehát vitathatatlanul a Korán a vallás, a muszlim életvitel alapja, annak minden sora követendő és megkérdőjelezhetetlen a hívők számára. Ugyanakkor kiemelendő, hogy nem ez az egyetlen törvény, mert a mindennapi vallásos életvitel Koránban le nem írt, nem szabályozott mozzanatai is útmutatásra szorulnak. Mohamed személyes életvitel és elhangzott gondolatai, véleménye ezért az iszlámban különös jelentőséggel bír.

Hagyomány alatt értjük egyrészt azokat a közléseket, elbeszéléseket (*hadisz*), amelyeket főként a vallási, de akár egyéb, például történeti tárgykörből véve, szóban adtak tovább a muszlimok. Meg kell különböztetnünk azokat a szokásokat (*szunna*), amelyek a régi muszlim közösségekben érvényben voltak, „tekintet nélkül arra, hogy létezik-e rá nézve szóbeli úton közölt hagyomány vagy sem. ... a dolog természetéből következik, hogy egy hadiszba foglalt norma szunnának számít; az azonban *nem szükséges*, hogy a szunnára mindig megfeleljen egy hadisz, amely azt szentesíti. Könnyen előfordulhat, hogy egy hadisz tartalma ellentmond a szunnának...”⁴² Valamennyi hadisz két részből áll: azoknak a személyeknek a felsorolásával kezdődik, akik szóban egymásnak továbbadták a megőrzött szöveget, vagyis az átadói lánc (*szilszila*) tagjainak nevei szerepelnek első helyen (*isznád*), s ezt követi maga a szöveg (*matn*). Például: „Abú Darr al-Gifari és Abú Abd ar-Rahman Macad b. Dzsabaltól: Így szólott Allah követe: »Bízzál Allahban, bárhol tartózkodsz is, ha rosszat követsz el, kövess el utána nyomban jó cselekedetet, hogy amazt eltörölje, és bánj az emberekkel szép módon.«”⁴³

A prófétának – vagy közvetlen és hű követőinek – tulajdonított hagyományok összegyűjtését és egyeztetését halála után kezdték el azok az emberek, akik őt ismerték, életében gyakran vele voltak, szem- és fültanúként megtapasztalhatták, mit tesz különböző esetekben, viták alkalmával, otthonában vagy köztereken. Goldziher azonban kiemelte, hogy korántsem áll az a feltételezés, hogy Mohamed halálát követően a muszlim közösség tagjai a szunna, illetve a hadiszok szerint éltek volna. Ez legfeljebb a legrégebbi és igen vallásos medinai hívők között volt így. Történetileg vizsgálva a hadiszok összegyűjtésének és értékelésének folyamatát kitérjük, hogy az Omajjádai uralkodók igen kevés gondot fordítottak a vallási életvitelre és annak közösségen belül való kialakítására. Az iszlám szempontjából az igazi vallásos kor *II. Omar* (uralk. 717–720) kalifával kezdődött csak el és az Abbászida korszakban virágzott fel.⁴⁴ (Ez annak is köszönhető, hogy ez utóbbiak uralkodása alatt a muszlim birodalomban központi helyre kerülő, saját vallási hagyományokkal rendelkező művelt perzsák (*mawáli*) hitük elemeit átfordították az iszlám tanításaira, vallásos lelkületüket és ismereteiket

is felhasználták az iszlám megerősítésére. A folyamat eredményeként az Omajjádák „királyi” méltóságával ellentétben az Abbászida uralkodók „vallási vezető” mivolta vált hangsúlyossá.)⁴⁵ Ekkor az eleinte szóban, majd – ahogyan az idő telt – írásban hagyományozott hadiszgyűjtemény óriásira növekedett, több tízezer hadiszt gyűjtött és őrzött meg Mohamed követőinek és tanítványaiknak mintegy 14.000 fős láncolata, akik között százas nagyságrendben nők is voltak. A hagyományok gyűjtői és értékelői közül kiemelkedett a 9. századi *al-Bukhari*, aki mintegy 600.000 Mohamednek tulajdonított mondást és cselekedetet gyűjtött össze, melyek közül azonban csak valamivel több, mint hétezeret talált hitelesnek. Időszakonként és területenként is változott tehát az iszlám születését követő körülbelül két-háromszáz évben a hadiszok mennyisége és tartalma, és a muszlim fennhatóság alá került idegen területek iszlámra áttérő lakosait éppúgy meg kellett tanítani a vallás előírásaira és a hívők számára előírt életvitelre, mint magukat az arabokat. Az alább bemutatandó vallásjogi iskolák képviselői sokat fáradoztak azon, hogy a hadiszokat összevegyék és összegegyeztessék a Korán tartalmával, illetve azon, hogy az ellentmondásokat kiküszöböljék és a szövegeket értelmezzék. A közép- és felsőfokú iskolák tananyagának a Korán-szövegek tanulmányozása mellett mindig is nagyon jelentős részét alkották a hagyományok, ezekre épült fel magának a klasszikus muszlim vallásjognak a rendszere is.

AZ ISZLÁM VALLÁS ALAPTANÍTÁSAI

„Nincs más Isten, csak Allah (*lá iláha illá-lláh*), és Mohamed az ő küldötte (*wa Muhammad raszulu-lláh*).” Ez a kijelentés az iszlám vallás alapvető tanítása, vagyis az Allah (Isten) egyedüliségében és oszthatatlanságában való hit és Mohamed prófétaságának elfogadása.⁴⁶ Ezt a kijelentést, a muszlimok credóját *sahádá*-nak nevezik, és ha valaki magáévá teszi ezt a kijelentést, akkor az iszlám közösségének tagjává válik. A Korán fentebb idézett első, nyitó szúrája is erről szól, illetve a muszlimok Allah iránti odaadó magatartásáról.

A muszlimok hite szerint az általuk vallott egyetlen és igaz istenség, Allah, az egész világmindenség ura, és ez a hit teszi az iszlám vallást igazi világvallássá, népek és országok felett átívelő univerzális gondolattá. A muszlimok Allahba vetett hite olyan kohéziós erő, amely az általuk isteni kinyilatkoztatásnak tartott Koránon nyugszik, mely könyv minden egyes szava szent és megkérdőjelezhetetlen számukra.

Az egy és oszthatatlan Istenben való hit mellett a muszlim vallás másik alaptanítása a feltétlen hit Allah küldötteiben, a prófétákban. A muszlimok szerint Mohamed előtt már számos próféta élt a világ különböző helyszínein, akiket Isten azért választott ki, hogy hirdessék ki-

nyilatkoztatásait és tanítsák az emberiséget. A Koránban 25 prófétáról esik szó, ám közöttük öt olyan volt, akiket az iszlám világában máig kiemelt tisztelet övez: Noé, Ábrahám, Mózes, Jézus és természetesen az arab próféta, Mohamed, akit a muszlimok utolsóként hisznek. (Lásd: Korán 21. szúra: A próféták)

A muszlimok elismerik azokat a kinyilatkoztatásokat, szent iratokat is, amelyeket a próféták közvetítettek az embereknek: a Tóra, a zoltárok, az Evangéliumok és természetesen maga a Korán tartozik ide, ám ezen írárok közül csak a legutóbbit tartják teljes, hiteles, változtatások nélkül megőrzött szövegnek.

A Koránban több utalás történik Allah angyalaira, akiknek a tisztán szellemi létezésében való hit szintén a muszlim vallás alaptanítása. Az iszlám szerint számos, érzékszerveinkkel fel nem fogható angyal létezik, és mindegyiknek meghatározott feladata van. Nincs részük viszont Allah istenségében, teljesen tőle függenek, az ő akaratának alárendeltek, utasításai szerint igazgatják a világegyetemet. A muszlim felfogás fontos része, hogy az angyalokat nem tartják jogosultnak az emberekért való közbenjárás elvégzésére, így nem imádkoznak hozzájuk és nem kérik a segítségüket.⁴⁷

Vallják továbbá az iszlám követői az utolsó ítélet napjának eljövételét, amikor majd mindenki megítéltetik cselekedetei és gondolatai alapján, s értékei szerint a mennyországba vagy a pokolba kerül. (Mohamed már legelső mekkai prédikációi során is beszélt erről a kérdésről.) Ez a tanítás ösztönöz az erkölcsös életvitelre, segít elviselni a nehézségeket.

Az Allah végtelen hatalmába és tudásába, az isteni törvényekbe vetett hit is része a muszlim vallásnak. Az iszlám tanításai szerint Allah nem közömbös a világ dolgaival szemben, tudását és hatalmát minden időben gyakorolja. Az alábbi szúra-részlet jól érzékelteti Isten és ember felelősségét a világ iránt: „Bármilyen jó ér téged, az Alláhtól van, és bármilyen rossz ér, az saját magadtól van.” (Korán 4:79) A muszlimok szerint az ember szabadsága és hatalma véges, egyedül az isteni erő az, melynek kiterjedése korlátlan. Fontos tanítás azonban az az iszlámban, hogy az ember lehetőségein belül felelős sorsa alakulásáért, terveivel és cselekedeteivel hozzá kell járulnia a teremtett világ javításához. A muszlimok szerint az isteni teremtésnek értelme van, az életnek pedig az ember anyagi létén túlmutató, magasabbrendű célja. Ez nem más, mint Allah imádása, csodálatos művének megismerése és élvezete. Az emberi lények az iszlám szerint az összes ismert létező között a legmagasabb szintű teremtmények, ezért kötelességük megismerni és megővni Allah világát. Az ember tehát nem csupán egy születésre és halálra kárhoztatott lény, hanem fontos szerepe van a hatalmas isteni tervek beteljesítésében. A muszlimok szerint valójában minden egyes ember muszlimként születik a világra, vagyis Isten akarata szerint, bűn nélkül és felruházva azzal a képességgel, hogy Allahnak engedelmességen,

tehát kettős értelemben szabad: mentes a büntől és szabadságában áll eldönteni, követi-e az egy és igaz isten tanításait. Ebből következik az iszlám vallás azon alaptanítása, hogy a hívó muszlimnak saját magának kell üdvözülésén fáradoznia élete végéig, ezt pedig csak akkor tudja megtenni, ha Allahba vetett hite mindennapi cselekedeteiben és gondolataiban is megnyilvánul. A bűnről szóló fontos tanítás – mely az igen pozitív muszlim gyermekszemléletnek is alapja –, hogy mindenki ártatlan lényként születik, és csakis a saját cselekedeteiért és gondolataiért felelős, tehát senkinek sem kell mások vétkei miatt bűnhődni (beleértve az első emberpárt is). Az iszlámban tehát nem létezik az eredendő bűn fogalma. Ebből következik, hogy bár a muszlimok hisznek Jézus prófétálásában, nem fogadják el azt a keresztény tanítást, hogy ő váltotta meg bűneiktől az embereket. Az iszlám szerint tehát mindenkinek magának kell lelki épülésén és üdvözülésén fáradoznia, és senki sem járhat közben Allahnál embertársai érdekében, az embereknek nem tulajdonítanak ilyenfajta, közvetítői szerepet. Valamennyi embernek egyéni utat kell járnia az erkölcsi tökéletesedés és tanulás érdekében, amely során – ez az iszlámban nagyon fontos – a közösség tagjai természetesen segítik. (A muszlim tanítások nem felejtkeztek meg azokról az emberekről sem, akik úgy éltek életüket, hogy nem találtak az iszlámmal. A velük kapcsolatos muszlim álláspont az, hogy nem büntethetőek olyasm miatt, amit nem tudnak, tehát nem felelősek azért, ha nem a kinyilatkoztatások szerint élnek. A felelősség inkább a muszlimokat terheli, ha nem tettek meg mindent ezeknek az embereknek a tanításáért, felvilágosításáért, ha életvitelükkel nem mutattak vonzó és követendő példát. Senkire sem szabad azonban ráerőltetni a muszlim hitet, mert az csak szabad választás után lehet igazán szilárd. Az iszlám tehát biztosítja a vallási szabadságot.)

A muszlim tanítások részletesen kifejtik azt, hogy senki nem élhet példamutató, hívhű életet, ha kétségek gyötrik vallásával kapcsolatosan. Ezért a folyamatos tanulásra, keresésre és kérdezésre buzdít a Korán több részlete is, és a hit megerősítésének fontos eszköze az iszlámban – a szent írásk tanulmányozása mellett – az Isten által teremtett világ minél alaposabb megismerése. Az embernek maximálisan használnia kell értelmét, képességeit, egész élete során kutatnia kell az igazságot. Megjegyzendő, hogy az iszlámban a racionális megközelítés mellett elfogadott a lelki-szellemi megközelítés is. (Az alaptanítások ezen összekapcsolódása jelenti a kulcsot a muszlim nevelés-, művelődés- és tudománytörténet jelenségeinek és eredményeinek a megértéséhez, és a muszlimok körében oly nagyra értékelt tudás és tanulás kiemelésének is ez a magyarázata.)

AZ ISZLÁM ALAPPILLÉREI, A HÍVŐK KÖTELEZETTSÉGEI

E vallás legfőbb alappillére az a fentebb már bemutatott hittétel, hogy nincs más Isten, csak Allah, és Mohamed az ő prófétája. Ennek elfogadása után a muszlim hívőknek különböző kötelezettségeik vannak, melyek két nagyobb csoportra oszthatók: elkerülni a rossz cselekedeteket és gondolatokat (még akkor is, ha senki nem látja, hiszen Allah előtt semmi nem láthatatlan), illetve jó cselekedetekkel szolgálni Istent (*ihszán*). Ehhez hozzátartozik a valamennyi muszlimra nézve kötelező napi ötszöri ima (*szalát*), előírások szerint és rituális tisztálkodással kiegészítve. Az ima legfőbb fajtái 1. a kötelező imák: napi öt imádság és péntek déli istentisztelet (a férfiaknak kötelező!); 2. a kötelességen felüli imák: az istentiszteletet kísérő ima és a nagy ünnepeken végzett imák; 3. szabadon választott imák.

A napi ötszöri imádság időpontja kötött, és mindig megmosdva, tiszta ruhában, tiszta talajon, Mekka felé fordulva kell azokat elvégezni: kora reggeli ima (*szalát al-fadzsr*) hajnal után, de még napfelkelte előtt; déli ima (*szalát al-zuhr*), melyet akkor kell elkezdni, amikor a Nap hanyatlani kezd a zenitről. Mikor a nap éppen delelőn van, muszlimok számára tilos az imádkozás. A délutáni ima (*szalát al-caszr*) a déli ima után, még naplemente előtt; napnyugtakor mondott ima (*szalát al-maghrib*); esti imádság (*szalát al-ciszá'*) az alkonyattól éjfélig tartó időszakban.

Fő kötelesség továbbá a vallási adó vagy szegényadó (*zakát*) fizetése, hogy a rászoruló (akikről részletesen ír a Korán) mindig részesülhessenek támogatásban. Az iszlám alappillére még a muszlimok szent hónapjának, a 9. holdhónapnak, a *ramadán*-nak az illő megtartása (napkelte után napnyugtáig böjt, tartózkodás a házasságtól és élvezeti szerektől, gyakori ima), a *szauim*. Végül pedig fontos, hogy minden muszlim legalább egyszer az életben elzarándokoljon (*haddzs*) Mekkába, a szent városba, ha erre van lehetősége, s ha ennek minden feltétele adott.⁴⁸

Ezen, az egyénekre vonatkozó előírásokon kívül az iszlámban fontos közösségi követelmény erőfeszítéseket tenni a muszlim tanítások védelme és terjesztése érdekében. Az erre utaló, a Koránban gyakran szereplő kifejezés a *dzsihad*, amit Nyugaton teljesen tévesen fordítanak „szent háborúnak”, mivel ez az irodalmi arab nyelvből vett kifejezés „erőfeszítést” jelent, míg a háború arabul *harb*. Az iszlám szerint valamennyi muszlim számára a legszebb és legnemesebb cél az iszlám törvényeinek elterjesztése és megerősítése az egész világon. (Kétségtelen, hogy a történelem során az Allah nevében folytatott, bármilyen körülmények között is kívánatos „erőfeszítések” gyakran eredményeztek fegyveres konfliktusokat, hadi összecsapásokat.) Mohamed több ízben hangsúlyozta, hogy a fizikai erőfeszítéseknél (harcoknál) sokkalta fontosabb és értékesebb a belső, lelki küzdelem, s azt is erősítette, hogy a háború csak védekező jellegű lehet.

A preventív vagy tiltó jellegű előírások az iszlám világában főként a hívők viselkedési és étkezési szokásaira, szórakozási formáira, gazdasági tevékenységére irányulnak. Közismerten tiltott például muszlimok számára a sertéshús, illetve ragadozó állatok (tigris, farkas, sólyom, keselyű stb.) húsának fogyasztása, illetve olyan élőlény élelemként való felhasználása, melyet nem megfelelő módon vágtak le (például nem folyatták ki a vérét). Muszlimok számára tiltott az alkoholfogyasztás és más, toxikus anyagok élvezete. Tilos az illetlen, szerénytelen, csábító viselkedés, a dicsekvés és a kihívó öltözködés. Igen kemény megítélés alá esik az iszlámban a házasságon kívül fenntartott szexuális kapcsolat. Tilos továbbá a szerencsejáték, a nyerészkedés. Tiltott dolog kölcsönadott pénz után kamatot kérni, mely alapelv máig jellemzi a muszlim bankok működését.

VILÁG- ÉS EMBERKÉP, GYERMEKSZEMLÉLET

VILÁGNÉZET ÉS EMBERKÉP

Az iszlám vallás alaptanítása a hit Isten egységében (*tauhid*), ami alapvető és meghatározó jelentőségű a muszlim világnézet és világmép szempontjából. Allah, a világegyetemen uralkodó, mindent teremtő és átfogó hatalmas istenség a legfőbb a muszlimok számára, a világot szerintük egy mindenképp felett álló törvény igazgatja. Tökéletes, Allah által létrehozott és működtetett rendszernek tartják tehát magát a természetet, az univerzum minden jelenségét és objektumát. Tagadják, hogy mindez véletlenszerűen létrejött, kaotikus halmaz volna csupán, és azt is, hogy magától jött létre vagy valaha befejeződhet.

A muszlimok életszemléletéhez szorosan hozzátartozik a halál utáni, túlvilági életbe vetett hit. A hívők minden földi cselekedetét és gondolatát áthatja az a bizonyosság, hogy haláluk után evilági érdemeik vagy bűneik szerinti lét vár rájuk, az utolsó ítélet napjának (*jaum al-qijáma*) isteni döntése szerint.⁴⁹

A halál utáni életbe vetett hit alapvetően meghatározta a középkorban is a muszlimok világnézetét és életszemléletét. Ennek a mozzanatnak nagyon sok köze van az oktatás- és művelődésügyhöz is, hiszen a tudás tökéletesítése, a vallásos ismeretek elsajátítása és Allah minél jobb megközelítése, valamint mások tanítása a muszlimok legfőbb életcéljai között szerepeltek, ezek mindegyike a túlvilági boldogság irányába vezető út volt. A halál utáni életbe vetett hitet a muszlimok az emberi élet legfontosabb és legmeghatározóbb tényezőjének tartották (és tartják), melynek elfogadása vagy tagadása meghatározza az emberek egész életmódját és viselkedését.⁵⁰ Véleményük szerint ha valaki ebben nem hisz, akkor csakis az evilági sikert tartja szem előtt, ebből következően pedig cselekedeteit és gondolatait másként irányítja, olyasmit cselekszik, amitől előnyöket remél, és nem óvja meg semmi a rossz cselekedetektől és a tanulás mellőzésétől, mindezzel azonban csak rövid és múlandó dicsőséget ér el.

A muszlim életszemlélet ezzel szemben tág keretek között, az örökérvényesség és a mindenség távlatában mozog, nem hisz a relatív erkölcsben, nem a világi mérce szerint mér, hanem az isteni törvényekhez igazodik, minduntalan azoknak akar megfelelni. A muszlim emberkép olyan hívőt állít a közösség tagjai elé ideálként, aki magát mindenben aláveti Allahnak, aki teljesíti a fentebb kifejtett kötelezettségeket,

és minden pillanatában törekszik a jóra, még akkor is, ha az nem hoz számára evilági hasznot. A muszlim embernek tehát istentől kapott képességeit, tehetségét ebben a szellemben kell felhasználnia. A „jó” és „rossz” megkülönböztetése azonban sok esetben nem könnyű, a hívő dilemmáin és tudatlanságán csakis az segíthet, hogyha tanul, ha minél többet megtud és megért a kinyilatkoztatott hitt tanításokból. Megjegyzendő, hogy spirituális értelemben az iszlám tanításai nem tesznek különbséget férfiak és nők között, és Évát, az emberiség ősanját nem tartják a bűnök és szenvedések átörökítőjének. A származás, a nem, a vagyoni helyzet és egyéb dolgok helyett az iszlám szerint az ember egyedüli értékmérője a lelki nagyság, a becsületesség és mértékletesség, az Allah szolgálatában mutatott odaadás.

A muszlim emberideál a vallásos tárgyú műveken kívül a középkori irodalmi szövegekben is megjelent. *Az Ezeregyéjszaka meséi* című gyűjtemény történetei is tartalmazzák ezzel kapcsolatos kifejtéseket, például *Szufján al-Thauri* mesébe rejtett intelmei is – melyeket *Ali ibn al-Haszan al-Szulami*-hez intézett – jól érzékeltetik, milyen volt a középkorban a muszlim embereszmény: „Légy igaz, óvakodj a hazugságoktól, árulástól, képmutatástól és önhittségtől. Allah eme bűnök bármelyikéért is semmibe veszi a jámbor munkálkodást. Ne légy adósa, csakis olyannak, aki könyörületet az adósa iránt, csak olyannal társalkodj, aki a világban való önmegtartóztatásra tanít; gyakorta emlékezz a halálra, gyakorta esedezz bocsánatért, és kérj Allahtól üdvöt életed hátralevő részére. Adj tanácsot minden hívőnek, ha vallása dolgában kérdez, s óvakodj attól, hogy hívővel szemben árulást kövess el, mert aki hívőt árul el, Allahot és prófétáját árulja el. Kerüld a csetepatét és a viszályt. Hagyd el azt, ami kétséges, annak kedvéért, ami nem kétséges, s békességed leszen. Parancsold meg a jótéteményt, tiltsd meg az utálatost, s Allah kegyeltje leszel. Szépítsd meg belső éned, s Allah megszépíti külső énedet. Fogadd el annak mentségét, aki mentegetőzik előtted, ne táplálj gyűlölséget senki muszlim iránt, kösd össze a kötelet azzal, aki megszakította azt veled, bocsáss meg annak, aki ellened vétkezett, s prófétáknak társa leszel. Helyezd sorsodat Allah kezébe titkon és nyíltan. Féld Allahot annak félelmével, ki tudja, hogy halott, ki feltámasztatik, végítéletre megy, s a leghatalmasabbnak színe előtt fog állani. Emlékezz arra, hogy a két háznak valamelyikébe tartasz: vagy a magasztos Paradicsomba, vagy a pokol tüzére.”⁵¹

A muszlim hívők a tanítások szerint olyan közösséget alkotnak, mely földrajzi, politikai határokon átívelő, tagjai összetartozásának alapja az Allah iránti odaadás. A Korán szerint: „És olyan közösség váljék belőletek, amely fölhív a jóra, megparancsolja, ami helyénvaló, és megtiltja, ami elvetendő. Ők azok, akiknek jól megy (majd) a soruk.” (3:104) és „Ti vagytok a legjobb közösség, amely létrejött az embereknél.” (3:110) A közösségi életre nevelés, a muszlim életvitel-

re való felkészítés valamennyi középkori családban is fontos volt, és tulajdonképpen már a születéskor kezdetét vette. A szülők vagy gyámok erkölcsi, vallásbeli kötelessége volt a gyermek muszlim szellemben való felnevelése.

GYERMEKSZEMLELET, KISGYERMEKKOR

GYERMEKSZÜLETÉS

A középkori iszlám kultúrája bővelkedik olyan – jogi és irodalmi – szövegekben, melyekből következtetéseket vonhatunk le a muszlimok gyermekszemléletére vonatkozóan, és feltárhatjuk a gyermeki élet jellegzetes mozzanatait. A téma vizsgálatához elsődleges kútfő maga a Korán, melynek több részlete szól a gyerekekről. A muszlim jog Korán mellett létező forrásait is szükséges felidézni, például a hagyományokat, továbbá haszonnal forgathatók azok az irodalmi művek is, amelyek részletei gyermekszületésre, nevelésre vagy gyermekhalálózásra vonatkozó leírásokat tartalmaznak. Arab és perzsa költők művei, az iráni *Firdauszi* jelentős könyve, a *Sáhnáme* vagy *Az Ezeregyéjszaka* meséi számtalan, hosszabb-rövidebb fragmentummal gazdagítják e téma forrásértékű gyűjteményét. Fontos adalékokat jelentenek még azok a leírások, melyek orvosi könyvekben, híres utazók tollából vagy éppen életrajzi leírásokban maradtak fenn.

Az iszlám középkori világában nagy értéknek számított a gyermek. Megölését bűnnek tartották. Az egyes családokban sok gyermek nevelkedett, és létezésük még a családi vagyonnal is értékesebb volt, miként ezt például az *Ezeregyéjszaka* 15. meséje – mely egy kereskedő későn született fiáról szól – is tanúsítja: „(a férfi) ... drágakövekkel kereskedik, tömördek áruja, szolgálja, mamlúkjá van. Kereskedők állnak szolgálatában, akik a legtávolabbi vidékekre elhajóznak az áruival, tevékaravánokkal és tenger vagyonnal. Gyermek azonban nem adatott neki soha.”⁵²

A Korán elítélően ír a gyermek- (leány)gyilkosságokról. Ezt tanúsítja például az alábbi részlet is: „...és amikor az élve eltemetett kislányt megkérdezik: miféle bűnért öletett meg? (...) s a Pokol tüze föllángol, a Paradicsom pedig közel kerül – megtudja (minden) lélek, hogy mit hozott magával.” (Korán 81:8–9, 12–14.) *Ibn Hanbal* a 9. században – felidézve Mohamed próféta mondásait – 1957. hadiszában az alábbiakat írta: „Bárkit, akinek lánya van, és nem öli azt meg, nem is bántalmazza és nem részesíti előnyben a fiút, Allah beereszti a Paradicsomba.”⁵³ Mindennek ellenére elmondható, hogy a leányok születése a muszlim családokban nem váltotta ki ugyanazt az örömet, mint a fiúk világrajövetele.⁵⁴ Ha a szülés körül segédkező asszonyok

nem törtek ki hangos üdvrivalgásokban, Allahot dicsóítva, suttogásuk halk hangfoszlányaiból az anya rögtön kitalálhatta, hogy lánya született. Jól érzékelteti mindezt az Ezeregyéjszaka egyik története is, amely arról szól, hogy hogyan adott életet egy ikerpárnak *Umar ibn an-Nu'mán* bizánci rabnője, *Szófia*. Először a kislánya született meg, így azt hitte, hiába fohászzkodott fiúért Allahhoz. „Amint Szófia megszülette a gyermeket, megvizsgálták a bábaasszonyok, s látták, hogy lány, kinek arca a holdnál tündöklőbb” – szól az eseményről igencsak szűkszavúan a mese, és folytatódik a második gyermek, a várva várt fiú világra-jövetelének leírásával: „A bábák megnézték, s látták, hogy fiú, hasonlós a teliholdhoz, homloka ragyogó, orcája rózsálló. Örvendezett neki a rablány, örvendeztek a szolgák, az eunuchok és minden jelenlevő. ... a palotában örömujjongásba fogtak. Meghallották a hírt a rablányok, s irigykedtek Szófiára. Umar ibn an-Nu'mánhoz is eljutott a hír, s örvendezett rajta, azon nyomban odament, megcsókolta Szófia fejét, aztán megnézte az újszülöttet, fölébe hajolt és megcsókolta. A rablányok megverték a tamburinokat, megszólaltatták hangszereiket.”⁵⁵ A fiú születése tehát – csakúgy, mint a világ számos más, patriarchális kultúrájában – valóságos örömnép volt, szemben a lány érkezésével.

A beduinok sátrától az uralkodói palotáig így volt ez, hiszen az iszlám világában a családnak csakis a fiú lehetett támasza. Egy anya által írott korabeli költemény sorából kiderül, hogy milyen fogadtatásban részesültek a megszületett kisleányok, és hogy milyen élet várt rájuk.

38

„Egy lány ez, üsse kő, mit csináljak vele?
Mossa majd a hajam s tisztel engem,
Ha fátylam lehull, fut, hogy felemelje.
Ahogy majd nődögél, nyolc évesen
Jemeni ruhát kap, hogy testét díszítse.
Hozzáadom majd valami finom illethöz,
Marwán vagy Muáwija-féle bőkezű kérvőhöz.”⁵⁶

A fiúkban már „előre” látták leendő dicső tetteit, amelyek fényvel boríthatják be a család becsületét. Egy történet szerint *Szulejmán Sáh* király, mikor hírül vette fia születését, örömeiben gazdagon megjutalmazta a hírívőt, és „Repesve rohant a gyermekhez, megcsókolta a két szeme közt, ámult-bámult elbűvölő szépségén, mire a költő szavai illenek:

Allah a fenség dzsungelének adá, miként
arszlánt, kí csillag lesz a kormányzás egén.
Ábrázatából felderül trón s lánzsáhegy,
vidul sereg, pata és gazella tekintén.
Emlőre már ne tegyétek őt, hiszen így beszél:
»Kényelmesebben ülök deres paripámon én!
Anyamelltől válasszátok el, hiszen így beszél:
»Vérét vad elleneimnek inkább iszom én!«⁵⁷

Vannak természetesen olyan források is, amelyek azt bizonyítják, hogy egyes szülők fiaiknál is jobban ragaszkodtak leánygyermekükhöz, és ezt írásban is kifejezték, például leányuk halála okán, amint azt tette a neves baszrai költő, *Bassár Ibn Burd* is a 8. század közepén:

„Ó, kicsi lányom, kit nem is vártam,
öt évesen rabolt el a halál.
Én oly nagyon szerettelek,
Hogy búmban szívem szakad tán...
Igen, többet értél, mint egy fiú,
Ki iszik, s éjjel szajhákhoz jár.”⁵⁸

A kislányokhoz való ilyenfajta atyai ragaszkodás azonban a középkori iszlám társadalmában nem volt általánosnak tekinthető. Míg az előkelő otthonokban a fiú születését pompás lakoma követte, az újszülött kislányokat nem ünnepelték.⁵⁹ Fiú születésekor a 7. napon két tevét áldoztak, a lányok esetében csak egyet, és ez az áldozat gyakran el is maradt... Több forrásból is látható, hogy a gyermek nemével kapcsolatos érzelmek hagyományosan annak ellenére is a fiúk születésekor voltak kitörőek és örömteliek, hogy az iszlám tanításai szerint vallásos értelemben nincs különbség férfiak és nők között. A középkori muszlimok körében tehát ebben a tekintetben sokszor a Korán tanításainál is jelentősebbnek bizonyultak a régi, iszlám előtti szokások.

39

Ha egy muszlim nő ikreket szült, arról úgy tartották a középkorban, hogy Allah kegyeltje. Jutalomnak vélték az ikerpárt, és úgy gondolták, akkor születik egyszerre több gyermek, ha a szülők mindegyike nagyon erősen és egyszerre vágyakozik kisgyermek után.⁶⁰

Az iszlámban elsősorban a hagyományokon nyugvó volt a törvényi szabályozás arra vonatkozóan, hogy a megszületett gyermek törvényes-e vagy sem. A hadiszokból következően a világra jött csecsemő mindenképpen az anya férjéhez tartozó volt. Bár az apának jogában állt megtagadni az apaságot, ilyen esetben bizonyítania kellett felesége házasságtörését. Az anya személyét illetően a szülésnél segédkezők voltak a tanúk.⁶¹

A születést követően a gyermeket többször is lemosták, utoljára virágokkal felfőzött vízben, és a bábaasszony tüzet rakott a bölcső közelében, és a kettő között három napon és éjen át senki sem mehetett át. Hittek a tűz „démonűző” szerepében, többek között ezzel próbálták védeni az anyát és gyermekét. Más, egészségvédő szertartásokat is végeztek: tömjént égettek, a bölcső fölé talizánt akasztottak (például üveggyöngyökkel körberakott, kiszáritott birkaszemet), és a gyermek szemét körülhúzták egy *kuhl* nevű antimon-tartalmú szemfestékekkel⁶², mint például a mesebeli kisfiúnak, *Tádzs al-Mulúk Kháránnak* a szeméit.⁶³ (Már az ókori Kelet országaiban is szokásos volt ennek az anyagnak a használata, például a régi Egyiptom asszonyai körében a szemhéj kihúzására. Az

arab kuhl szót az európai orvos, *Paracelsus* a 16. században önkényesen spiritusznak fordította, amit ezért máig „alkohol”-nak is emlegetnek.)

NÉVADÁS

A gyermekek születéskor saját nevet kaptak, melyet a szülők választottak. A fiúk közül sokan viselték a Mohamed, ^cAli, Omar, Ahmed vagy Haszan nevet, kislányok pedig gyakran kapták a próféta valamely nőrokonának nevét: Ámina, Khadídza, ^cÁisa, Fátima, Zajnab. Az iszlám társadalmában is nagyban befolyásolta a névválasztást a divat, a családi vagy helyi szokások. A nevek sokasága mindenki számára ismerős jelentéssel bíró kifejezés volt: például Lajla („éjszaka”) vagy Abdulláh („Allah szolgája”). A gyermekek általában valamilyen becenevet is kaptak (*kunja*), és sokszor ezt a nevet használták, nehogy a valódi név rontást hozzon rájuk. A családi nevek már az iszlám előtti időkben is léteztek, használatuk azonban csak a 10. századtól vált általánossá. A lányok esetében ez gyakran azt jelentette, hogy személynévükhöz hozzátették a „valakinek a lánya” (*bint*) kifejezést, megnevezve az apját; a fiúknál pedig a „valakinek a fia” előtag vagy szóvégződés szerepelt (arab területeken *ibn* vagy *abú*, Kelet-Íránban az *-án*, párszi földön pedig a *-waihi* végződés). A családnév gyakran a gyermek egyik őseinek foglalkozására utalt (például: *Zajját*, vagyis olajkereskedő), és magába foglalhatta annak a városnak vagy országnak a nevét is, ahonnan a személy származott (például: *al-Bagdadi*, vagyis Bagdadból való).⁶⁴ Ragadvány- és gúnynevek is bőséges számban előfordultak az iszlám történelme során, külső vagy belső sajátosságok, testi hibák vagy jellembeli tulajdonságok jelenthették ezek alapját (például: *al-Rasíd*: kiváló, *Rukn al-Daula*: a birodalom oszlopa stb). A nők, ha fiút szültek, megkapták nevük elé a nagy megtiszteltetést jelentő *umm* szót (anya valakinek).

SZOPTATÁS

Az iszlám világában fontosnak tartották, hogy a kisgyermeket édesanyja tejével táplálja és hogy az első években ő nevelje.⁶⁵ A kívánatos szoptatási idő a Korán szerint két év, amit még akkor is igyekeztek betartani, ha időközben a gyermek szülei elváltak. (Korán 2:233) Ha az anya nem tudta újszülött gyermekét szoptatni, akkor dajkát fogadtak mellé, vagy valamely rokonhoz adták. A források szerint magát Mohamedet is dajka táplálta. Anyja, *Ámina*, aki szép, de törekeny egészségű nő volt, nem tudta szoptatni fiát, mert lelki okokból – valószínűleg férjének Mohamed születését megelőző halála miatt – elapadt a teje. Így a fiút egy szoptatóasszonyra, bizonyos *Halímára* bízta, aki a csecsemőt magával vitte a beduinok közé, és ott nevelte hat éves koráig. Halíma

személye sokszor megjelenik különböző mítoszokban és legendákban, mint olyan, Allah által kiválasztott jóságos asszony, aki védelmezte Mohamedet. A próféta felnőtt korában is kapcsolatot tartott egykori dájájával, például amikor Khadídzsát feleségül vette, Halíma is ott volt a lakodalom díszvendégei között.

A KISGYERMEKEK MINDENNAPJAI

A gyerekek elválasztásukig (5, 7 vagy 12 éves korukig, a szülők által követett vallásjogi iskola álláspontjától függően) a ház nők és gyermekek számára fenntartott részében, a *háremben*⁶⁶ lakva élvezhették gondtalan gyermekkorukat. A tehetősebb családoknál a gyerekeknek külön szobájuk volt, szőnyegekkel vagy gyékénnyel borítva, benne medence és vizeskancsó, hogy megmosdathassák őket. A muszlimok nagyon ügyeltek a tisztaságra, és „becsületbeli ügynek tekintették, hogy gyermekeik egészségesek, ápoltak és jól öltözöttek legyenek”.⁶⁷ A gyerekek már kicsi koruktól hasonló ruhákat hordtak, mint szüleik, kivéve a fátyolviselést: a kislányok kilenc éves koruk táján kapták meg első fátylukat, és ekkortól kezdve szemüket is kifestették, és ékszereket is kaptak, ez jelezte serdülőkoruk kezdetét. (Ám csak 12 éves koruk után házasodhattak, a fiúk 15 éves kor fölött.) A fiúkkal kapcsolatosan II. Omar kalifa idejére tehető annak a hadísznak a kinyomozása és elterjesztése, amely szerint Mohamed egy 14. életévét betöltött fiúnak nem engedélyezte a nagykorúsággal járó jogokat, ám a 15. születésnapja után megadta számára azokat.⁶⁸

Az iszlám világának egyes területein szokásos volt a fiúk (esetenként a lányok) körülmételése.⁶⁹ E művelet elvégzésére általában a kisgyermekkor végén, 7–8 éves korban (esetleg később) került sor. A fiúk körülmételése napján a gazdag családok nagy ünnepségeket rendeztek. A középkor folyamán a muszlim birodalom valamennyi részében szokássá vált, hogy ezen bankettek alkalmából a tehető apák saját fiúgyermekükkel hasonló korú szegény fiúkat is összegyűjtöttek, és a gyerekeken egyszerre végezték el a műveletet. A lakoma költségeit ilyenkor teljes egészében a gazdag atya fizette, kegyességével emlékeztetéssé téve számos fiú és család számára a muszlim férfiak életének első jelentős eseményét.⁷⁰ Ezek az ünnepségeken csakúgy, mint a mindennapokon, a gyerekeket gyümölcsökkel és édességekkel kényeztették, és erről több forrás is ránk maradt.

Nagyon kevés forrásrészlet vall arról, hogy mit vagy mivel játszadoztak a középkorban a muszlim családok gyermekei. A kislányok babáztak, apró edényekkel játszottak, a fiúk labdáztak, homokból építkeztek, papír- és agyagfigurákkal szórakoztak. Két korai, az iszlám előtti időkből való költemény is felidézti ezeket a játékszereket. A 6. században élt *Tarafa Ibn al-Abd* a lovagról írván említett játszadozó gyerekeket:

„Szügyük hasítja a víz nyugtalan hullámain,
mint ahogy a homokot gyermek ujjá vájja.”⁷¹

A beduin költőfejedelem, *Imru'l-Qajs* (meghalt 650 k.) ugyancsak kedves lováról írott költeményében alkalmazta az alábbi hasonlatot:

„Fürge, miként a gyermek csigája, hogyha
keze felhúzza, folyvást tekerve rá fonalát...”⁷²

Több – főként irodalmi – kútfő is szól arról, hogy az előkelő fiúgyermeket sokszor már egészen kicsi korukban lovaglásra, vadászatra, fegyverhasználatra tanították.

GYERMEKHALÁLOZÁS

Miként egy fentebb idézett költeményből is kiderült, az iszlám középkori világában a szülők és hozzátartozók nagy veszteségnek tekintették gyermekük elvesztését. Különösen akkor volt fájdalmas a gyász, ha a kis halott fiúgyermek volt. Az irodalmi művek telis-tele vannak olyan részletekkel, melyek gyerekük elvesztésekor ábrázolják a szereplőket – gyakorta szimbolikus formában magát az írórt vagy költőt. Az Ezeregyéjszaka meséi számos, e témát érintő leírást tartalmaznak, például annak a sejknek a fájdalmát, aki elveszítette tizenöt éves fiát (akinek már születésekor megjövendölték korai halálát). Az apa így kesergett:

„... Mily jól is ment a sorunk, volt szép közös fedelünk,
életünk egybevegyült, élveztünk száz örömet,
amíg az elszakadás nyila nem érte szívünk;
ki éli túl, ha e nyíl azon üt durva sebet,
ki minden földi között a legdrágább, ki a kor
csodája, és akinél nincs szebb, tökéletesebb?
(...) Naponta fáj szívem, s a bánat érted emészt,
olyat nem lelni, aki betöltené helyedet!
Atyád lakában a vágy szívemre rátelepült,
utam, mióta nem élsz, oly keskeny és kusza lett!”⁷³

A 9. században élt arab költő, *al-Huszajn ibn al-Dahhák* fia halála kapcsán írott elégiája hasonló módon, páratlan szépségű sorokkal fejezi ki az apa fájdalmát:

„Szemeim, csak sírásotok enyhít, bár sok haszna nincs;
bőven ontsátok a könnyet, elpusztult világotok!
(...) Gyermekünk: mint a testünk tagjai, kezünk s a lábunk;
bármelyiket elveszítjük, egész testünké a seb.
Nem pótolja fia vesztét új fiucska születése,
sem az összetört szívűnek, sem a keményszívűnek.
(...) És te, ott a magányosság hajlokában, elvonulva,
látod-é, hogy társaim közt is mily egyedül vagyok?”⁷⁴

Firdauszi a Királyok könyvében egy anya kesergését írta le: *Rusztem* felesége fiát, Szuhrábot siratja, aki a sors kegyetlen játéka folytán saját atyja kezétől esett el a párviadalban.⁷⁵

Miként az a rendelkezésre álló – jogi és irodalmi – forrásokból megállapítható, a középkori iszlám világának gyermekszemlélete pozitív volt: a muszlimok a gyermekeket értéknek, Allah ajándékának tekintették. Csapás volt számukra a gyermektelenség, és a szülők mély fájdalmat éreztek gyermekük elvesztésekor. Noha egyértelmű, hogy a fiú születése jelentette az igazi örömet a muszlim országokban, a leányok gondozásáról és felneveléséről is lelkesen gondoskodtak, szem előtt tartva az iszlám törvényeit. Az anyákról azt tartották, hogy azok, míg egyik kezükkel a bölcsőt ringatják, a másikkal a világot tartják, és Mohamed egyik mondása szerint a „Paradicsom kulcsa az anyák lábai előtt hever”. A gyermekek a Korán tanítása szerint szüleiknek tisztelettel és engedelmességgel tartoznak, a szülőknek viszont mindent meg kell tenniük azért, hogy csemetéik igazi muszlimokká, boldog és egészséges felnőttekké nevelődjenek.

Ugyanezt a szemléletet tükrözik a középkorban született muszlim pedagógiai értekezések is, melyek nem csupán a neveléssel kapcsolatos kérdéseket tárgyalták, hanem a gyermekápolás, a szülő-gyermek kapcsolat témáit is érintették. Firdauszi költeményének egyik sora, mely szerint a gyermek naponként új kedvet ad szülei lelkének, jól mutatja a középkorban élt muszlimok gyermekszemléletét.

AZ ISZLÁM KULTURÁLIS FELEMELKEDÉSÉNEK ALAPJAI

MEGVÁLTOZOTT ÉLETKÖRÜLMÉNYEK

A mikor az iszlám vallás terjedése nyomán az arabok idegen országokba kerültek, életkörülményeik, művelődési viszonyaik jelentősen megváltoztak. Ebben a folyamatban óriási jelentősége volt a kifinomult, városias kultúra megismerésének, illetve a szakképzett hivatalnokokat kívánó birodalomszervezési törekvéseknek. A muszlim világ határai, miként fentebb vázoltuk, már a 8. század első felére stabilizálódtak, és úgy a Mohamed utáni kalifák, mint az Omajjádák megpróbálták a lehető legjobb és legátékinthetőbb, az iszlám tanításaival összhangban álló kormányzást kialakítani. A birodalomépítés szempontjából nagy jelentősége volt a minél megfelelőbb jogrend és közigazgatás kimunkálásának, amely a római jogra, valamint a bizánci és perzsa közigazgatásra is támaszkodva történt meg. Az Omajjádák idejében a kalifa személyére épülő, egyszemélyes kormányzás volt a jellemző, jóllehet már akkor körvonalazódtak azok az intézmények, amelyek igazi kivirágzását az Abbászida kor hozta el. Ezek létrejötté megkövetelte a művelt hivatalnokréteg, jogi, gazdasági szakemberek és tanárok nagyszámú csoportjának a kinevelését. A városokban letelepedő arabok közül sokan műveltekké, jelentős arányban írástudókká, vagyis a klasszikus arab nyelv ismerőivé váltak, számosan közülük tanulni kezdtek, és ugyanez volt jellemző az iszlamizált területek nem arab lakóira is, különösen a perzsákra.

Az Abbászida kalifák a 9. század közepétől szilárd vezírátusra (a központi kormányzás hivatalait irányító intézményre) támaszkodtak. A hivatalnokszervezet kiépítése megkívánta egy olyan – részben természetesen már korábban is létező – hivatalnokréteg (*kátib*-ok, vagyis írnokok, különböző tisztviselők, titkárok stb.) felemelkedését, amelynek a létszáma folyamatosan és jelentősen gyarapodott. A Bagdadban székelő kalifák számos, arabizált iráni alkalmaztak hivatalaikban a kisebbségben lévő irákiak mellett, akik között sok nem muszlim személy (például nesztoriánus keresztény) is dolgozott. A hivatalnokok feladatkörei egyre összetettebbé váltak, mind alaposabb képzettségre, elmélyült szakmai tudásra volt szükségük a pozíciók elnyeréséhez, melyeket jövedelmezőségük és társadalmi presztízisük okán gyakran átörökölték családtagjaiknak.⁷⁶ A közigazgatási hivatalok láncolatát a perzsa *díwán* szóval illették. Külön *díwánja* volt a pénzügyi, a katonai, a poli-

tikai stb. természetű ügyeket intéző hivataloknak. Ezek tagjai részletesen írásba foglaltak mindent, meghatározott technikai és stilisztikai szabályok szerint, és a precíz, kiterjedt adminisztráció nyomán létrejött óriási mennyiségű iratot archívumokban őrizték.⁷⁷

Az igazságszolgáltatás megszervezése a közigazgatás kiépítéséhez hasonlóan számos jól képzett embert kívánt. A bírói posztot betöltő *qádi*-k, az őket körülvevő tanácsadók és ülnökök – például az eljárás szabályosságát felügyelő tanúk (*suhúd*) – a peres ügyek lefolytatásával foglalkoztak, a bűnözők üldözését és a bírói döntések végrehajtását azonban nem ők, hanem a kormányzók alá tartozó személyek (*surta*) végezték. Szintén az Abbászidák alatt szerveződött meg a közrendre és a gazdasági életre felügyelő (például a piacok életét szemmel tartó és javítgató) személyek (*muhtaszib*) hivatala, akiknek munkáját komoly kézikönyvek segítették.⁷⁸ További fontos tisztségviselőket követelt az adószedés és adónyilvántartás, a kereskedelmi és pénzügyek megszervezése, adataik feljegyzése.

A hivatalnokréteg megszervezése és kiképzése csupán egyik velejárója volt a városi alapokra helyeződött muszlim világ hatalmas növekedésének. A tisztviselőkkel párhuzamosan, az ő „laikus” ismereteikkel mintegy szemben helyezkedtek el a vallástörvény emberei (*faqíh*, t. sz.: *fuqáha*), akik leginkább magánjogi kérdésekkel foglalkoztak. Rajtuk kívül számos, magához a muszlim valláshoz értő, annak fő forrásait őrző, ismerő, értelmező és átörökítő személyre volt szükség. A muszlim világ különböző országaiban élő emberek további, mindennapi életét könnyítő és szükségleteit kielégítő szolgáltatásokra is jelentős igény mutatkozott, így a 9–10. századtól a kézművesek, kereskedők, orvosok stb. képzése is fellendült. A terjeszkedő városok, az uralkodói dinasztiákhoz tartozó jelentős építkezések pedig mind több és több építész és művészt kívántak.

A városi társadalmon belüli, a birodalmiságból következően különösen hangsúlyos munkamegosztás az Abbászida korra soha nem látott mértékben fellendítette a muszlim oktatás- és művelődésügyet. Az iszlám világ különböző helyzetű és származású lakói felemelkedési lehetőséget láttak a tanulásban, a birodalomszervezés által gerjesztett igények szerencsésen találtak a tudás gyarapítására buzdító muszlim vallásos tanításokkal. Az intézményesült nevelés születésének kezdetén a tanulás alapjait az alább bemutatandó görög, indiai, perzsi, szíriai és hellenisztikus könyvek, tanárok, illetve iskolák adták.

ÓKORI MŰVEK MEGŐRZÉSE AZ ISZLÁM ELŐTT

Történeti tény, hogy a muszlimok körében – minden korábbi feltételezés és elmélet ellenére – már az iszlám első két évszázadában is megfigyelhető volt a klasszikus tudományos eredményekhez, magához a tanuláshoz való pozitív viszonyulás. A fentiekén kívül több más tényező is hozzájárult ahhoz, hogy a középkorban éppen az iszlám vált összekötő kapocsá ókor és középkor, Kelet és Nyugat között. Az egyik fontos háttértényező volt az, hogy Keleten a keresztény egyházon belül megjelentek olyan (idővel az anyaegyház által eretneknek kikiáltott és száműzött) irányzatok, mint a nesztoriánus és monofizita szekta. Ezen kiközösített közösségek tagjai az 5. században kénytelenek voltak olyan területen letelepedni, ahol védelmet kaptak, és ahol megtalálták a lehetőségeket önfenntartásuk biztosításához, nézeteik éltetéséhez és terjesztéséhez. A nesztoriánusoknak ez a helyszín Perzsia lett, a monofizitáké pedig – a perzsa császárság peremvidékén – az arab világ egyes területei. Új élőhelyükre magukkal vitték kulturális gyökereiket, a görög-hellenisztikus tudományos örökséget, elsősorban orvosi, matematikai, csillagászati és filozófiai ismereteiket.⁷⁹ És vitték magukkal természetesen azt a szemléletet is, amely – szemben a nyugati hívőkkel – a keleti keresztény gondolkodókat jellemezte, vagyis azt az eszmét, hogy a vallásos és a tudományos gondolkodás összeegyeztethető.

46

A keleti országokban rövid idő alatt jelentősen megnőtt a nesztoriánusok száma, központjuk, Ktésziphón⁸⁰, Rómával és Bizánccal egyenrangú vallásos centrummá vált, és a nesztoriánus egyház igen nagy hatalmú volt a 6. és 13. század között, püspökségeivel behálózta Perzsiát, Indiát, Szíriát, Mezopotámiát, Belső- és Kis-Ázsiát, Arábiát, sőt a későbbi Törökország területét is.⁸¹ Amikor a muszlim arabok elfoglalták azokat a területeket, ahol e szekták követői éltek, a nesztoriánusok gyakran felszabadítókként fogadták őket, és barátságos viszony alakult ki közöttük már a kezdet kezdetén, hiszen a muszlimok toleránsaknak bizonyultak más népek, közösségek hitét, kultúráját illetően. A nesztoriánusok az 5. századtól folyamatosan számos fordítást készítettek (görög-ről szír nyelvre); saját tanításaik szövegein kívül így továbbhagyományozták *Arisztotelész*, *Galénosz*, illetve számos neoplatonikus gondolkodó műveit. Ezekkel a szövegváltozatokkal találkoztak aztán a muszlimok.

Mellettük az ókori kulturális eredmények fontos áthagyományozói voltak azok a nem keresztény tudósok is, akikkel a muszlimok tartós kapcsolatba kerültek, például a perzsi zoroasztrianus nézetek őrzői. Történetileg ugyan távolabbi, de szintén kimutatható hatást tett a muszlim tudományosság alakulására a görög, majd pedig az az indiai civilizáció, mely az ókorban főként *Nagy Sándor* hódításai révén került szorosabb kapcsolatba a görögöséggel, és később – többszörös áttételekkel – a muszlimokkal is.

A perzsi Gondisápúr⁸² város akadémiáján – mely az alexandriai iskola mintájára szervezte meg saját képzését – már az iszlám kialakulása előtt, a 4–6. század folyamán szintetizálták az indiai, szír, görög, hellenisztikus, zoroasztrianus és zsidó eredményeket az ott tevékenykedő kiemelkedő tudósok. Már ebben az időben végbement a legfontosabb görög (és egyéb nyelvű) művek perzsi és szír nyelvre fordítása, ami tulajdonképpen közvetlenül és nagyrészt megalapozta a kevéssel későbbi arab-muszlim felemelkedést. Lefordították többek között *Hippokratész*, *Platón*, *Arisztotelész*, *Diophantos*, *Theodosius*, *Eukleidész*, *Arkhimédész*, *Ptolemaiosz*, *Galénosz* és mások főbb műveit, valamint az indiai *Sziddhanta* című matematikai művet. A Gondisápúrban dolgozó tudósok, tanárok, orvosok jelentős része az Omajjádák uralkodása alatt (661–750) áttelepült Damaszkuszba, és az ő, valamint tanítványaik közreműködésének köszönhetően ismerkedtek meg első ízben a muszlimok az ókori ismeretekkel. (A gondisápúri tudományos központ egyébként egészen a 11. század elejéig jelentős gyűjtőhelye volt a különböző hatásoknak.)⁸³

Ebben az iskolában dolgozott az Abbászidák idején az a híres nesztoriánus tudós is, akit kora legkiemelkedőbb fordítójaként tartottak számon, *Hunajn Ibn Iszháq* (809–873). Latinos névvel *Joannitusként* emlegették őt Európában, és élete jelentős részében a bagdadi *al-Mutawaqqil* kalifa (uralkodott: 847–61) udvari orvosa volt, és mellette – a könyvtár vezetőjeként – fordítói munkáját is folytathatta. Nem csupán a források hitelességére felügyelt, hanem igyekezett felkutatni a legpontosabb, legmegbízhatóbb eredeti forrásokat is. Személyesen többször elutazott a Bizánci Császárságba, hogy válogasson az ottani görög művekből. Bagdadba visszatérve képes volt kiválóan megszervezni a művek lefordítását. Egész csoportnyi személy munkálkodott a vezetésével, a fordítók között volt saját fia, *Iszháq* és unokaöccse, *Hubajsh* is, és más fiatal tudósok. (Az ő révén került lefordításra a hippokratészi értekezések java része, Galénosz művei, Platón némely munkái, például az *Állam*, a *Törvények* és a *Timaios*, *Arisztotelész* logikáról szóló írásai, *Eukleidész*, *Arkhimédész* és mások matematikai tárgyú könyvei.)

Mindehhez hozzájárult még a maga szintén nagyon fontos kultúra-közvetítő szerepével a középkori zsidóság, mely Keleten és később Nyugaton is görög művek héberre és arabra, majd a 13. századtól kezdve arabról héberre és latinra történő fordításával gazdagította a gondolkodás történetét.⁸⁴

47

ARABRA FORDÍTOTT ÓKORI MŰVEK

A muszlim vallás terjedése már a 7. századtól maga után vonta a klasszikus arab nyelv széleskörű használatát. Ez, a muszlimok szent könyvének a nyelve, három kontinens országaiban vált a tudás, a tanulás, szélesebb értelemben véve a kultúra alapnyelvévé. Az arab nyelv a sémi nyelvcsalád délnyugati ágához tartozik. Amikor arab nyelvről beszélünk, hangsúlyoznunk kell a különbséget az írott nyelv és a beszélt nyelvjárások között, mely különbség jellemző volt már a középkorban is, és mind a mai napig fennáll. Mohamed fellépésének idején belső Arábia beduin törzsei sátorban élő, tevékkel és juhokkal pásztorkodó népcsoportokból álltak. Csak egyetlen művészeti ággal foglalkoztak: a szóban hagyományozott költészettel. Ezek tekinthetők a klasszikus arab nyelv első (szóbeli) emlékeinek, amely nyelv a Korán szövegének rögzítése nyomán az írott (irodalmi) arabban őrződött meg. Ez, a klasszikus arab nyelv vált a középkorban a vallásos tanítások, tudományos értekezések és irodalmi művek nyelvévé (ma ezt használják továbbá az arab nyelvű tömegtájékoztatói eszközök munkájában, illetve különböző ünnepélyes alkalmakkor is). A beszélt arab nyelvjárások nem az irodalmi arabból alakultak ki, hanem a klasszikus arabbal egyidős régi nyelvjárásokból.⁸⁵ A beszélt köznyelv írásbeli használata nem terjedt el, így az arab nyelv tulajdonképpen „kettészakadt”: rögzített, pontos szabályokon nyugvó irodalmi, illetve földrajzi területenként, időszakonként változó nyelvjárások alkották (alkotják).⁸⁶

A 8–12. században, miután rögzült az arab irodalmi nyelv, több neves fordítóiskola is működött, ahol legnagyobbreszt arabra fordították a görög csillagászati, matematikai, orvosi és földrajzi tudományos irodalmat, és számos új, a korabeli muszlim tudományosság névumnak számító eredményeit is felvonultató kötet született. A 9. században al-Ma'mún uralkodása alatt különösen számyra kaptak a fordítói munkák, s az általa létesített bagdadi „Bölcsesség Háza” (*Bayt al-Hikma*) kiemelt helyszínévé vált az effajta tevékenységnek. A 8–9. században főleg szír nyelvről készültek fordítások a görög művekről. Mivel a szír nyelv széles körben ismert volt (például Irakban), könnyűszerrel lehetett olyan embereket találni, akik a szír és arab nyelvet egyaránt ismerték. Megemlítendő, hogy ebben az időszakban létezett Bagdadban egy olyan szellemi mozgalom, melynek tagjai (zsidók, egyiptomiak, görögök, sőt, andalúziaiak is) azt a célt tűzték ki, hogy ellensúlyozzák az arab kulturális befolyás erősödését. Arra törekedtek, hogy a muszlim civilizáció kialakítása során saját kulturális örökségüket az arab hagyományokkal azonos súllyal használják fel (*su'úbija* párt).

Ahogy az idő telt, egyre több és több görögből közvetlenül arabra lefordított munka került a muszlimok kezébe. Az arab nyelvre történő fordítások készítőinek eleinte az volt a legnagyobb problémájuk, hogy

saját nyelvükön csak elvétve léteztek tudományos tárgyú művek, és így valóságos úttörő munkát kellett végezniük annak érdekében, hogy a szükséges szókincset megteremtsék.⁸⁷ Miután megjelentek az első arab nyelvű könyvek, a tudományos nyelv fokozatosan és folyamatosan fejlődött. Ez lehetővé tette a korábbi (számos görög kifejezést változatlan formában hagyó, ezért zavaros és érthetetlen) fordítások felülvizsgálatát és korrigálását. A fordítómunka ezen időszakában, főként a 10–11. században vették ki részüket a feladatokból a dél-itáliai és spanyolországi muszlimok, zsidók és keresztények, akik gyakran egymás mellett, sőt együtt dolgoztak tudományos műhelyeikben, illetve fordítóiskoláikban.

Az arabra fordított művek sok más mellett azért is fontosak az emberiség kultúrtörténete szempontjából, mert számos korábbi szerző műve csakis arab fordításban maradt fenn, miután az eredeti kézirat elveszett. Így történt például *Alexandriai Hérón* „Mechanika” című művével, *Apollóniusz* „Kúpok” című könyvének egyes fejezeteivel, illetve *Galénosz* bizonyos írásaival.⁸⁸

A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS ESZKÖZEI

AZ ARAB ÍRÁS

Az arab írás a délnyugati sémi írások csoportjába tartozó, jobbról balra haladó írás. Bár már a keresztény időszámítás kezdete előtti századokban is létezett az ún. dél-arab (*musznad* vagy „alátámasztott”) írás, a később kialakult és máig használatos arab írás nem ebből, hanem az arámi írások közé tartozó nabati (nabateus) írásból fejlődött ki.⁸⁹ Kialakulása hosszabb folyamat volt, valamikor a 3. század közepe és a 6. század vége között történt, több lépcsőben.⁹⁰ Az első, számossabb mennyiségben fennmaradt arab nyelvű írások az iszlám születésének századából, a 7. századból valók. Az akkoriban használt írásjegyek együttese azonban nem volt képes hűen visszaadni az arab beszédhangokat, így további mássalhangzókkal bővítették a betűkészletet, és – valószínűleg szír hatásra – használatba hozták a diakritikus jeleket (pontok és rövid vonások a betűk alatt, illetve felett). Az arab írás formálódása ezt követően is hosszú időn át tartott, éppen ezért Mohamed életében és halálát követően a Korán szövegét biztonságképpen szóban is továbbhagyományozták, és emellett készültek – eleinte különböző és egymás mellett létező – írott szövegváltozatok is. A harmadik kalifa, Oszmán idejében egy általa felállított bizottság foglalkozott a végleges és hiteles változat kialakításával.⁹¹

Az arab írás fejlődése szempontjából nem csupán ez a munka, hanem az a közigazgatási reformsorozat is döntő volt, amelynek az elrendelése az omajjádai *Abd al-Malik* kalifa uralkodásának idején (685–687) tör-

tént, akinek birodalmában az addig jobbra görög nyelvű ügyintézés helyét mindenütt az arab vette át, ezért fontos lett a jól olvasható, egyértelmű íráskép. A 8. század második felében nagyjából már létezett a ma is használatos jelölési rendszer, jóllehet a betűk sorrendje az ábécén belül csak ezt követően, a 9. század elejére rögzült. (Az első nyelvtani szótárak nem a ma ismert sorrendben rendezték el a betűket, hanem – valószínűleg a szanszkrit ábécé mintájára – hangképzési helyük szerint állították sorrendbe azokat, torokhangoktól az ajakhangokig.)



3. ábra. Az arab ábécé

Bár Mohamed maga írástudatlan volt, több hagyományból is kitűnik, hogy nagyon fontosnak tartotta az írás megtanulását, élénken ösztönözte erre a muszlimokat. A kereskedelemmel foglalkozó, művelt mekkaiak voltak az első időkben a legfőbb írástanítók, legelőször a Mohamed medinai híveivel folytatott csaták hadifoglyaiként, kényszerből...⁹² Az iszlám terjedése nyomán minden meghódított területen az arab írás lett az uralkodó, ami azonban gyakran kiegészült az írásjegy-készletet az adott ország nyelvéhez igazító néhány betűvel.

AZ ÍRÁS HORDOZÓI

Íróanyagok

Az iszlám előtti időkben leginkább kőbe, sziklába vésett feliratok maradtak ránk, majd – az iszlám kultúrájának 3. századáig – a pergamen és a papirusz volt a legfőbb íráshordozó. A legjobb minőségű per-

gament a legfehérebb, legrugalmasabb és legfinomabb borjúbőrből készítették. Egy költő szerint a pergamenkészítés ugyanolyan fáradságos munka volt, mint a cserzővarga tevékenysége. Córdobaban a 10. században volt egy *Rabad al-Raqqaquín* nevű kerület, melyet teljesen beépésítettek a pergamen-készítők.⁹³ Pergamenre elsősorban a Koránt másolták és más, fontosabb írásokat. A 11. századtól a drága, nehéz munkával előállított pergament teljesen kiszorította a papír. A pergamentől eltérően a papirusz – mely elsősorban Egyiptom területéről származott – főként a hivatali élet során használatos íráshordozó volt. A papirusztekercsekre írt arab nyelvű írásokat egyébként a 14. századig készítették, ami bizonyíték arra, hogy az olcsóbb papír nem szorította ki teljesen a papirusznából készült íróanyagot.

A muszlimok a 8. század során ismerkedtek meg a kínai papírkészítés titkával. Bár a papírgyártást már a 2. században feltalálta egy *Ts'ai Lun* nevű kínai mandarin, 600 évig sikerült titokban tartani ezen íráshordozó anyag készítésének folyamatát. A muszlimok 751-ben, Szamarkand városát elfoglalva, az ott ejtett hadifoglyoktól tanulták el a papírgyártást.⁹⁴ Még ugyanebben az évszázadban Bagdadban is létesítettek papírmalmokat, és Hárún al-Rasíd bagdadi kalifa vezírje, bizonyos *Dzsafar* a 8. században a hivatalokban is kötelezővé tette a papír használatát a pergamen helyett. (A papír elterjedése és olcsósága nagyban hozzájárult magának a fentebb bemutatott hivatali szervezetnek a kiépüléséhez.) Más muszlim városokban szintén papírmalmok létesültek, és a selyemhez hasonló vékonyságú, viszonylag olcsón és könnyen előállítható papír világhódító útjára indult. A papírhasználat terjedését valószínűleg az is elősegítette, hogy az erre az anyagra írott Korán-szövegekbe nem lehetett belevágni, mivel az meglátszott (szemben a pergamenről kivakart, kimetszett és megmásított szövegekkel). Az arabok különböző újításokat kísérleteztek ki a papírkészítés során, és pontos középkori leírások maradtak fenn a technológiát illetően. Az alábbi részlet például azt mutatja, hogyan kellett előkészíteni a papírt a Korán-kódex elkészítéséhez: „Az írnok feltesz a tűzre egy fazék keményítőt, 1:10 arányban hígítva vízzel, felforralja, amíg a színe megvörösödik. Azután bevonja az írás számára kiszemelt papírt ezzel a keverékkel, és két napig hagyja száradni. Majd elővesz némi finom timsót és tojásfehérjét, s jól összevegyíti. Újból bevonja a papírt ezzel a keverékkel, és egy napig hagyja száradni. Aranyfényező kövel lecsiszolja a papírt, hogy finom, puha legyen, és lehessen rá írni.”⁹⁵

Az iszlám középkori világában a papír színének is szimbolikus jelentősége volt, csakúgy, mint az egyes ruhadaraboknak. A kék szín a gyászt fejezte ki, a piros és a rózsaszínű az öröm és a hatalom szimbólumai voltak. Csak a legmagasabb méltóságok viselői írhattak ilyen színű papírra, illetve a kalifákhoz intézett folyamodványok kerülhettek ezekre. A sárga színű – sáfránnyal megfestett – papírokra Córdobaban a művelt és előkelő hölgyek írták leveleiket.⁹⁶

Íróeszközök

Az írásművészet szempontjából nem csupán a papír minősége és színe számított, hanem fontos volt az íróeszközök milyensége és a kalligráfus felkészültsége, beleértve még a helyes ülésmodot és testtartást is. Az író toll, a *kalam* kemény, kihegyezett nád volt, lehetőleg Babilónia árterületeiről való. Az *al-Qurtubi* nevű szerző szerint (10. század) háromféle toll van: az első toll Allah tolla, a második az angyaloké, a harmadik pedig az embereké. *Abú Hafsz al-Andaluszi* költeménye szerint: „Milyen csodás dolog is a toll! Sötétséget iszik és fényt áraszt a szája”⁹⁷ – vagyis költeményében kifejezte az írószerszám tudásterjesztésben betöltött szerepét. A korabeli kalligráfusok tollaikat tolltartókban tartották, és ránk maradtak olyan leírások, amelyek pontos képet közvetítenek egy-egy ilyen tolltartó „tartalmáról”: a kések, tintatartók, késélesítők, hegyezők, ollók és vonalzó, írópapírok világáról.

Az írás másik elengedhetetlenül fontos kelléke volt a tinta, amelynek szintén több változata volt ismeretes a muszlim világ írásmű- és könyvkészítói között. A *madad* nevű mézzel és gumival elkevert koromból készítették, míg a *hibr* a fák oldalán található, rovarpetéket tartalmazó gubacsokból, makkokból, tamariszkusz bogyókból készült. A tintakészítés során használtak még tojásfehérjét, birkagyapjút és homokot is mint adalékanyagokat, valamint színezékeket a sárga, vörös, arany, ezüst, kék, zöld és egyéb színű tinták előállításához. Egy-egy kalligráfusnak a tolltartó mellett elengedhetetlen munkaeszköze volt a tintatartó, amely készülhetett rézből, cserépből vagy porcelánból, és mindig ott lógott az írónak övé.

52

KÖNYVEK

A könyvek szeretete

A gigantikus méretű és óriási értékeket felhalmozó fordítói és másolói munka megalapozta a muszlimok szellemi felemelkedését. Az ókori eredményeket kiegészítették saját megfigyeléseikkel, és alkalmazták azokat a gyakorlati életben, így magas szintre emelték a később Európa gondolkodását is nagyban befolyásoló empirikus-kísérleti módszereket. Könyvek ezreit fordították, tíz- és tízezeit másolták egy-egy kiemelkedő szellemi központban, és nagyszerűen szervezett köz- és magánkönyvtárakban őrizték ezeket.

Az iszlám világában a Korán első példányai voltak a legelső könyvek. A tudás utáni vágy és a könyvek szeretete azonban nem az iszlámmal jelent meg, a muszlimok körében csak kiteljesedett az, ami már korábban is jellemezte a fentebb említett, jelentős fordítómunkát végző szír, perzsa és más tudományos központokat. A muszlim arabok olyan szeretettel szóltak a könyvekről, mint testvéreikről vagy barátaikról. Egy régi történet szerint egyszer egy kalifa elküldött egy tudós emberért, hogy jöjjön

az udvarba egy jóízű beszélgetésre. A férfi azonban éppen olvasott, ezért ezt üzenté vissza a kalifának: „Éppen segítőkész barátaim között időzöm, velük beszélgetek, úgyhogy majd később megyek.” A kalifa erre ugyan csak megharagudott és újra a tudósért küldetett, tudakolván, hogy kik ezek a – még a kalifánál is fontosabb – barátai. A művelt férfi erre azt felelte, hogy olyan barátok ezek, akik bár nem élnek, mégis tudást, útmutatást és dicsőséget nyújtanak.⁹⁸ Az arab irodalmi művekben is gyakran olvashatunk a könyvekről, főként verses munkákban. *Al-Dzsáhib* 9. századi költeményében például az alábbiakat: „A könyv addig marad néma, amíg csendre van szükséged, ékesszóló, mihelyest vitázni van kedved. Sosem szakít félbe, ha beszélsz, de ha magányosnak érzed magad, jó társaságod lesz. (...) Barátod a könyv, ki sohasem csap be, nem is hízeleg, olyan társ, ki nem un rád soha...” Ugyancsak ő írta azt, hogy a könyv „a tudás teli zsákja, a bölcsességet és a tudást őrző edény...” Egy másik költő, a kúfai születésű *Abú al-Tajjib Ahmad ibn Huszajn*, ragadványnevével *al-Mutanabbí* (915–965) szerint „A legbecsületesebb ülőhely a világon a ló hátán van, a legjobb útítárs pedig mindig a könyv”. Más korabeli megfogalmazások szerint a könyv „gyümölcsöskert”, „a halál nyelve és az élet hangja”, „a legjobb barát, engedelmes társ, alázatos tanítómester, tapasztalt és hasznos kísérő”.⁹⁹

Az araboknak számos lehetőségük volt arra, hogy az olvasás, a könyvek szeretetét megtanulják, hogy az írás, a könyv jelentőségét felismerjék. Az iszlám előtti idők különböző kultúráinak meséiből jócskán merítő, egységes óriási gyűjteménnyé formált Ezeregyéjszaka meséi számos történetéből kiderül, hogy a mesék egyes szereplői tudtak és szerettek olvasni, maga a mesemondó *Seherezáde* is. E történetek, melyekben nem csupán az uralkodók és nagyvezírek, de egyes nők, sőt még a teherhordók is tudnak olvasni, – másodlagos forrásként – mutatják az iszlám által meghódított népek olvasás-szeretetét. E szokás már a 8. századtól az arabság körében is visszaköszön, az oktatásügy kibontakozásával és a könymásolás fellendülésével, könyvtárak alapításával pedig jelentős lendületet vett a könyvkultúra kibontakozása. A könyvek tanulmányozása nem kevesek kiváltsága volt: sokan hozzáfértek a különböző művekhez, akár olvasóként, akár – egyben – tulajdonosként is. Főként a városokban széles körben elterjedt a könyvmásolás és könyvkötés szokása, egyes értékes példányok akár évszázadokon keresztül is öröklődtek egy-egy családon vagy csoporton belül.

53

Könyvkészítés, könymásolás

Az iskolák világa, a kalligráfia, a papírkészítés és az iszlám könyvkultúrájának kibontakozása egymástól elválaszthatatlan jelenségek. A 8. századtól egyre inkább papírra írott szövegek bekötése az ókorban már kidolgozott és megszokott módszereket követte. A papíriveket három vagy öt dupla lapba hajtogatták, és a szövegírás során minden

egyev ív átmenetekor megjelölték az előző lap utolsó szavát. A könyveket (díszes) bőrbe kötötték.¹⁰⁰ A kéziratos könyvek másolása nagyon fontos, idős, türelmet és felkészültséget kívánó elfoglaltság volt. E művelet egyrészt a mecsetekhez, másrészt a madraszákhoz kötődött.

Mivel nem volt mindenkinek alkalmja arra, hogy a tág birodalmon belül a leghíresebb oktatási központokat, tanítómestereket felkeresse, számos másolóműhely működött az iszlám világának valamennyi főbb kulturális központjában, Damaszkusztól Córdobaig, hogy az olvasói igényeket kielégítsék. A műhelyekben, illetve az uralkodói vagy magán-könyvtárakban folyó könyvmásolás kapcsán is ki kell emelnünk az elkészült szöveg hitelességének ellenőrzését, amely munkamozzanatot általában külön ezzel a feladattal megbízott tudós személyek végezték. Nem csupán középkori diákokat és tanárokat találhatunk a másolók népes táborában, hanem nagyhírű tudósok is kivették részüket e fáradságos munkából. Ennek több oka is lehetett: a jeles optikus, a 9–10. század fordulóján élt *Ibn al-Hajszam* például kenyérkereseti forrásként használta másolói kapacitását, a 13. századi damaszkuszi *al-Dakvar* orvos könyvek másolásából élt. Ezen kívül egy-egy neves szerző vagy tudós azért is vállalkozhatott könyvmásolásra, mert így a saját elméjét is pallérozta, illetve alkalmá nyílt személyesen ügyelni a szöveg helyesírására, a szöveghűségére. A 12. században élt nagyhírű tudós, *Ibn Rusd* (Averroës, 1126–1198) például több, mint tízezer lapnyi szöveget másolt le élete során.¹⁰¹ A másolók között nők is akadtak szép számmal, Córdobaiban például 160 hölgy dolgozott e szakmában a 10. században.

Könyvárusítás

Már a 9. században, az Abbászidák uralkodásának elején megjelentek az első könyvesboltok a bagdadi bazárban. E század végére már száz fölött volt a könyvkereskedők száma csak ebben a városban.¹⁰² A papír elterjedésével kialakult egy külön szakma, a *warráq* mestersége, aki egy személyben volt könyv- és papírkereskedő, sőt, akár könyvmásoló és író is. Legtöbb idejét ez a férfiú a bazár porától távol eső kis boltjában (esetleg a mecsethez illesztett kis bódében) töltötte, ahol vendégül látott másolókat és vevőket, és ahol az árusításon és másoláson kívül tudományos viták is folytak a művelt tudósok és tanítványaik között.¹⁰³ A régi Kairóban például a 11–12. század fordulóján *Ibn Szuráh* volt a legjelentősebb könyvkereskedő, aki csakis ritka könyveket forgalmazott, és csak hetente kétszer fogadta a gyűjtőket. Córdobaiban a 11. században *Ibn cAbbász*, Bagdadban a 14. században a kurd *Zajn al-Din al-cÁmidí* volt a leghíresebb könyvárus. A nagyobb városokban a 9–10. században már olyan sok könyvárusító hely volt, hogy külön negyedek foglaltak el a *szúq al-warráqin*, a könyvesek piaca.

A könyvesboltok, könyvpiacok a viták, a tanulás fontos helyszínei voltak a muszlim világban. A könyvárusok nem csupán kereskedők

voltak, hanem egyben művelt (olvasott!) emberek is, akik ismerték saját portékájukat és tisztában voltak számos tudományos és költészettani ismerettel. Al-Maqrízi például azt írta, hogy a könyvpiac Kairóban a diákok és tudósok legkedvesebb tartózkodási helye. Az a kép, ahogyan a 15. században ő, vagy korábban, a 14. században élt *Ibn Battúta* leírta a kairói könyvpiacot, a nagy magyar orientalista, Goldziher Ignác 20. század eleji utazásáig mitsem változott. Az egyiptomi fővárosban ajándéktárgyak után kutatva Goldziher a könyvesek utcájába jutott: „hol különböző bódékban (*dukkán*) két igen ellentétes dolgot árulnak: könyvet és papucsot. Sajátságos, hogy a keleti városokban (Szíriában is tapasztalhattuk ezt) e két árucikket egy és ugyanazon bazárban árulják, s még sajátságosabb az összefüggés oka. A könyveket többnyire vörös bőrbe kötik, s a papucsok is rendszerint ugyanolyan vörös bőrből készülnek, minőből a könyvek táblái. Igen csábító ugyan itt maradni, hogy valamely értékes buláki nyomtatvány iránt alkuba ereszkedjünk Haszan barátunkkal, a könyvkereskedővel vagy mekkai szomszédjával, ki nekünk a „korán”-on kívül minden könyvet, akár hagyományművet, akár a szent *Omar ibn al-Fárid* dívánját mérsékelt vételár mellett átengedni kész, s a keleti kereskedelem kánonjához tartozó alkudozás által igen hosszúra nyújtott vételművelet tartalma alatt pár tucat-szor, mégpedig meglehetősen tovakodó módon, kérdezősködik drága egészségünk felől, s ezenkívül a hangulat emelése céljából egypár csésze kávéval és nargilével is kedveskedik.”¹⁰⁴

Ibn Sza'id (1029–1070) hasonlóan élénknek írta le egy művében a korabeli Córdoba könyvpiacát, ahol szintén sok könyvárus kínálta portékáját, és gyakorta tartottak könyvárveréseket. A bibliofil *al-Hadramí* története az egyik legismertebb forrás, mely idézi az ottani könyvpiac hangulatát: „Jártam egyszer Córdobaiban, és gyakran kimentem a könyvpiacra, hogy lássam, árulnak-e valami olyan könyvet, amit nagyon szeretnék megvenni. Egy nap aztán végre elérem került egy szépen írott, elegáns kötésű példány. Nagy volt az örömem. Kezdem licitálni, de az árverést vezető közvetítő magatartása változott irányomban, mutatván, hogy valaki más jobb ajánlatot tett. Egészen csillagászati összegig vertem fel a könyv árát, jóval felette a kötet igazi értékének. Ám látván, hogy valaki még nálam is többet ajánl, mondtam az árverezés vezetőjének, mutassa meg, ki az a személy. Mutatott nekem egy nagyon elegáns ruházatú férfit, aki előkelőnek látszott. Közelébe férköztem, és ezt mondtam neki: – Allah legyen Önnel, doktor úr. Ha elhatározta, hogy ezt a könyvet mindenképp elviszi, én nem makacsodom tovább. Épp eleget alkudoztunk és emeltük az árakat. Ő erre azt felelte, hogy »– Bocsásson meg, de nem vagyok én orvos. Meg sem néztem, miről szól ez a könyv. De annak, aki szeretne Córdoba előkelőségei közé beilleszkedni, illendő könyvtárat alapítania. A könyvtáram polcai között van még egy üres, ami éppen akkora méretű, mint ez a

könyv, és mivel láttam, hogy szépen írott és jóféle kötése van, megtetszett. Az ár nekem nem számít, Allahnak hála, futja a pénzből ilyen-fajta dolgokra.« Ezt hallván, én nem bírtam túrtóztatni magam, és azt feleltem neki: »– Igen, az ilyen embereknek, mint maga, van pénzük. Ám igaz az, amit a közmondás mond: Annak ad diót Allah, akinek nincs foga. Én, aki ismerem a könyv tartalmát, és szeretném használni, szegénységemnél fogva nem tudok hozzájutni.«¹⁰⁵ Az ilyen – kissé szélsőséges – esetektől eltekintve a könyveknek a muszlim kultúra területén többé-kevésbé kiszámítható áruk volt. A könyvárak alakulása koronként és helyszínenként természetesen változott, és nagyon sok függött attól is, hogy milyen volt egy-egy mű iránti kereslet, hogy mennyire volt ritka vagy kivételesen szép kivitelezésű egy könyv. Emelte egy adott kötet árát az, ha maga a szerző készítette, hiszen ő azonnal ellenőrizni is tudta a szöveget. Számított, hogy milyen anyagra és milyen színű, minőségű tintával írták. Nagyon jelentős volt, hogy a könyvmásoló mennyire volt a kalligráfia mestere, alkalmazott-e érdekes, művészi értékű díszítéseket a könyv elkészítése során. Egyes esetekben a munka gyorsaságát is meg kellett fizetni. A 9. századi Bukharában például 50 és 1000 dínár között mozgott a könyvek ára, amely adat önmagában is mutatja a rendkívüli eltéréseket.¹⁰⁶

AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS JELLEMZŐI

A MUSZLIM NEVELÉSTÖRTÉNET KORSZAKOLÁSA

AZ ISZLÁM ELŐTTI IDŐK

A 7. században, Mohamed próféta fellépésének idején, Arábiában nem létezett szervezett (intézményesült) oktatás. A beduin gyerekek szüleiktől és környezetük idősebb-fiatalabb tagjaitól tanulták meg a nomád élet szempontjából szükséges dolgokat. A közösségek, a vérségi és rokonsági alapon szerveződött csoportok együttműködése jelentette a túlélés egyetlen esélyét.¹⁰⁷ Miközben a kora középkor – arabokkal is érintkező – keresztény és zsidó közösségeiben, különösen a városiakok körében sokan tudtak írni-olvasni, az arabság jelentős része írástudatlan volt.¹⁰⁸ Az iszlám előtti időkben az arab törzsek az őseik által felhalmozott tudást szóban közvetítették, költemények, mesék és legendák sora szolgált a nevelés alapjául, csakúgy, mint más, nem letelepedett életmódot folytató népek körében. Mohamed előtt az arab törzsek mindegyike a helyi dialektust beszélte, csak a próféta fellépésének idejére alakult ki az egységes, irodalmi nyelv. Az írástudó arabok száma az iszlám kialakulásakor igen alacsony volt, Mohamed törzséből, a Qurajs törzsből mindössze 17-en voltak írástudók. Az új vallási és politikai rendszer szükségletei azonban megkívánták s elő is mozdították az írás-olvasás tanulását, annak jelentősége mindinkább megnőtt, különösen a városi környezetben. Ezen belül az olvasni tudók száma feltételezhetően szélesebb körű volt.

AZ ELSŐ KORSZAK

A középkori muszlim nevelés- és művelődéstörténet több periódusra osztható. Az első időszak Mohamed fellépésétől, a vallás kialakulásától kezdve a 8. század közepéig, az Abbászida dinasztia megjelenéséig datálható. A következő szakasz 750 és 1150 között az ún. „aranykor”, a harmadik korszak pedig, mely a 14. század közepéig tartott, hanyatlást hozott.

Az első időszak esetén már jól megfigyelhető a muszlimok tudományok iránti érdeklődése, a vallásos nevelés és a sokoldalú ismeretszerzés hangsúlyozása. Ebben a korban ugyan már megkezdődött a hatalmas földrajzi térségeket átfogó iszlám fennhatósága alatt élő népek kulturális közeledése, a saját földjükről kilépő arabok azonban még nem

építettek ki szoros kapcsolatokat a meghódítottakkal. Valamennyi közösség folytatta saját életvitelét, művelődési szokásait, az Omajjádák kalifák pedig a muszlim tanításokra és a beduin nyelvi-irodalmi hagyományokra támaszkodtak. Ez a korszak még nem hozta magával az intézményesült kultúráközvetítést, az oktatás leginkább magánházaknál, palotai iskolákban, boltokban, mecsetekben történt.

AZ ARANYKOR

A 750–1150 közé tehető időszakot a középkori muszlim kultúra aranykorának tekinthetjük, mely a történészek szerint az „Abbászida forradalom”-mal vette kezdetét. Ekkor, különösen a 9. századtól kezdve jött létre az az arab-islám kultúra, amely magába szívta és saját ismereteivel kiegészítve szintetizálta a muszlim területek ezerszínű kulturális-tudományos örökségét. Ez a birodalomépítés szempontjából oly jelentős korszak nem csupán a fordítói munka, a tudományosság és a vallástudomány virágzásának ideje volt, hanem – mindezzel párhuzamosan – a differenciált és igen kiterjedt iskolahálózat létrehozásának kora is. E perióduson belül neveléstörténeti szempontból több fejlődési szakaszt is elkülöníthetünk. A 9–10. században az iskolák elsősorban magánalapításként, egyéni kezdeményezésre, spontán módon szerveződtek, mintegy válaszként a széles körben jelentkező művelődési igényekre. Erre az időszakra még szinte valamennyi iskolatípus esetében jellemző volt az, hogy a vallásos és természettudományos képzési tartalmakat sikeresen tanították együtt, magának az oktatásnak mind alsó, mind pedig felsőbb szinten gyakorlati célja is volt. A 11. századtól aztán fokozatosan, állami, dinasztikus érdekek szolgálatába állítva a különböző szintű iskolák mindinkább egyes vallási irányzatok, politikai törekvések meg támogatására szerveződtek és működtek.

A HANYATLÁS

A muszlim művelődés- és oktatásügy, valamint a tudományosság hanyatlása kapcsán elsősorban a 13. században több hullámban bekövetkezett mongol pusztításokat emelhetjük ki. A mongol hódítók – éles ellentétben a muszlimokkal – nem voltak toleránsak más népek kulturális eredményeivel szemben, kíméletlen pusztításokat vittek végbe az anyagi és szellemi kultúra termékeinek sorában is. A mecsetek, iskolák, könyvtárak csakúgy áldozatul estek vonulásuknak, mint a paloták, lakóházak vagy fürdőépületek. Khorassántól Bagdadig jellemző volt, hogy a tönkretett képzési központok gyakorta nem tudták régi működési rendjüket helyreállítani, egykori fényüket, kulturális kisugárzásukat sosem tudták többé elérni. Azok az iskolák, amelyek túléltek a bekövetkezett mongol hódításokat, a 14–15. században gyakorta a dogmatikus vallástudományi képzés központjaivá váltak.¹⁰⁹

ALAPFOKÚ OKTATÁS

PALOTAI ISKOLÁK, MAGÁNTANÍTÓK

A tanulmányok alapját már az iszlám korai időszakában is a Korán megismerése jelentette, kiegészítve a hagyományokkal. A Korán és a hadisz minél alaposabb megismerése nem csupán vallásos nevelést tartart – mely kétségkívül a muszlim oktatás lényege –, de a politika, a társadalmi berendezkedés, a jog, a költészet, a nyelvtan, az etika, a számolás főbb elemeinek elsajátítását is biztosította. A gyerekek alapfokú oktatásáról való gondoskodás elsődlegesen a család feladata volt.¹¹⁰ A muszlim családtörténetről szóló művek egyértelműen leszögezik, hogy a kisgyerekek vallási tudományokra való rávezetése az oktatás intézményesülése utáni századokban is már a családon (háromen) belül megkezdődött, ahol anyjuk és más nőrokonok szóbeli tanításai alapján alkothattak képet az iszlám hitről és a főbb viselkedési és rituális szabályokról.¹¹¹ A hívó családokban a fiúk és lányok is elsajátították a vallás alapjait, megismerkedtek a Korán szövegeivel.

A tanítás az iszlám kialakulását közvetlenül követő időszakban házon (paloták) belül vagy boltokban, piacokon, utcán folyt, de hamarosan tömegével alakultak a mecsetekhez kapcsolódó képzési formák. A vagyonos emberek (uralkodók, magasrangú állami hivatalnokok) palotáiban és díszes házaiban már a 7–8. századtól kibontakozott az ún. „palotai nevelés” (az Omajjádák, Abbászidák, Fátimida dinasztia alatt). Az előkelő atyák fiaik mellé azok 5–6, másutt 7–8 éves korában tanítót fogadtak. Az alapszintű ismeretek mellett fontos tananyag volt az előkelő (uralkodói) családokban az illendő viselkedés, a művelt világ elvárásainak megismerése, a szép, kifinomult beszéd- és vitakészség, a költészet ismerete és művelése, történelmi, etikai tanulmányok, a test edzése és ápolása, s természetesen a kormányzati teendőkre történő felkészülés.

Több, történeti és irodalmi forrás is szól a képzés ezen fajtájáról. *Szulejmán Sáh király* – az egyik mese főhőse – például hétéves fiához „tudósokat és bölcseket hívatott, és megparancsolta, hogy tanítsák betűvetésre, bölcseletre, műveltségre, s éveken át ott maradtak, míg megtanult minden szükségeset. Amikor már mindent tudott, amit a király kívánt, kivette őt a jogtudorok és tanítómesterek kezéből, és hozatott számára egy mestert, aki a vitézi tudományokra oktatta mindaddig, amíg be nem töltötte tizenegyedik évét.”¹¹² Míként az más, történeti forrásokból is kitűnik, a vagyonos családok gyermekei számára a tananyagot az apa határozta meg, és arról pontos útmutatást nyújtott a tanítónak. *Amr ibn cUtbah* például ezt mondta a fia mellé választott nevelőnek: „Az első legyen fiam nevelésével kapcsolatosan a te saját erkölcsöid kifejlesztése. A fiam mélyen a befolyásod alá fog kerülni, és mindent szeretni fog, amit te teszel, és irtózni fog azoktól a dolgoktól,

amelyeket te elkerülsz. Tanítsd neki a Koránt, de anélkül, hogy elfárasztanád őt, idézd fel neki mindazt, ami jó a hagyományokban és szemérmes a költészetben; ne helyettesítsd egyik tárgyat a másikkal, ha csak nem használhatók jól a képzéshez; tanítsd a fiúnak az okos férfiak erényeit és tartsd távol a nőekkel való beszélgetéstől.”¹¹³ *Hisám ibn Abd al-Malik* hasonló tanácsokkal látta el fia tanítóját: „Először is tanítsd a Koránra, azután a költészetre és a főbb imádságokra, a jó és rossz dolgok ismeretére, híres csaták történetére és végül a beszélgetés művészetére.”¹¹⁴ Ibn Khaldún idézi azokat a megkapó szépséggel és pedagógiai szakértelemmel megfogalmazott atyai tanácsokat, amelyeket *Hárún al-Rasíd* kalifa adott fia tanítójának, *Khalaf al-Ahmar*nak: „Ó Ahmar! Az igazhívők emírje rád bízta (a fiát), lelke legjavát és szíve gyümölcsét. Szilárdan tartsd őt kézben, s fogd kötelező engedelmességre! Foglald el azt a helyet nála, amit az igazhívők emírje kijelölt a számodra! Tanítsd meg neki a Korán-recitálást! Oktasd neki a történelmi híradásokat! Közvetítsd neki a költeményeket, tanítsd meg neki a prófétai hagyományokat! Adj betekintést neki a beszéd megfelelő alkalmába és elkezdésébe! Tiltsd meg neki a nevetést, ha azt nem a maga idejében teszi! Szoktasd rá, hogy tisztelje a hásimita (‘abbásida) tisztségviselőket, ha felkeresik őt, s ültesse díszhelyre a katonai vezetőket, ha megjelennek az ülésén! Ne múljon el egyetlen óra sem, amelyet nem használsz föl arra, hogy valami hasznosat tanítsz neki! Ám ezt úgy tedd, hogy ne okozz szomorúságot neki, ami pusztító lenne értelmének! Ám ne legyél vele túlságosan elnéző, mert akkor kellemebb lesz neki a semmittevés és megszokja azt! Amennyire csak lehet, kedvesen és gyengéden javítsd őt! Ha elhárítja ezt, akkor legyél szigorú és kemény!”¹¹⁵

Az apák választása nyomán általában olyan tanítók és tanítónők foglalkoztak a gyermekekkel, akik alkalmazásukat követően oda is költöztek a palotába. A növendékével együtt étkezett diákjával, és szinte az egész napot mellette töltötte. Amikor például *Ahmad Ibn Dzsajhá Tha^clabot* kiválasztották, hogy legyen *Muhammad ibn Abd Allah ibn Táhir* fiának a nevelője, őt is beköltöztették az uralkodói udvarba.¹¹⁶

Szegényebb diákok számára az alapvető vallásos ismeretek elsajátításához piacterek árnyas (esetleg sátorlappal borított) zuga, boltok hűvöse is szolgáltatott alkalmas helyszínt, bár ezek a terek inkább felnőtt férfiak vitáinak, tudományos eszmecsereinek, illetve könyvolvasásnak adtak otthont. Kisgyermekeket saját házaikba a magántanítók sem szívesen fogadtak, inkább biztosítottak helyet irodalmi szalonoknak, tudósok összejeveteleinek.

ALSÓFOKÚ OKTATÁS A MECSETEKBEN

A különböző életkorú, tömegesen tanulni vágyó emberek számára az iszlám világában az iskolák elterjedéséig – s részben azután is, egészen napjainkig – a mecsetek jelentették a tanítás legfőbb színterét. A mecsetalapítás szokása több szála vezethető vissza a muszlimok körében. Az araboknak az iszlám előtti időkben is voltak már „szent házaik” (*bajt al-harám*), ahová gyakorta elzarándokoltak, és ott gyakorolták vallásos rítusaikat. Ezen régi vallásos építmények mellett bizonyára befolyásolta Mohamed követőit az a tény is, hogy a környezetükben élő zsidók és keresztények is templomokat és kolostorokat emeltek, s ezek a helyszínek vallásgyakorlásuk szempontjából kiemelkedő jelentőségűek voltak. A muszlimok körében maga Mohamed volt az első mecsetalapító, és az első muszlim gyülekezési helyek nyomán az iszlám világában mindenütt gombamód nőttek ki a földből az újabb és újabb, szebbnél szebb és hatalmas, illetve teljesen egyszerű, aprócska mecsetek. Ezek nem csupán vallási központok voltak, ahol péntekenként imára gyűltek össze a muszlimok, hanem politikai centrumként, az igazságszolgáltatás helyszíneként is szolgáltak, és oktatási funkciók is kötődtek hozzájuk.

Az iszlám vallás születésének területén, majd Damaszkuszban, Bagdadban számuk gyorsan emelkedett és jelentőségük is nagy volt. A valamennyi muszlim településen jelenlévő, mindennapi imahelyként is szolgáló kisebb dzsámik mellett számos, a hívők közösségét péntekenként befogadó óriási méretű mecset épült. A Damaszkuszban álló Omajjáda mecset például méreteinél és pompázatos építészeti és díszítő megoldásainál fogva a középkor csodáinak egyike volt. Az egykori leírások szerint az építésével kapcsolatos számlákat és iratanyagot 18 tevé vitte a hátán. Az épületegyüttes csillárjait és lámpáit több, mint hatszáz aranylánccal függesztették fel.¹¹⁷

Egyiptomban kicsit lassabban ment a mecsetalapítás, de a folyamat a 10–11. század fordulójától felgyorsult, ekkoriban épült a híres kairói Al-Azhar nagymecset is, mely hamarosan a muszlim világ egyik legkiemelkedőbb felsőoktatási központjává vált. *Ibn Dzsubajr* (1145–1219) a 12. század végén csak Alexandriában 12 000 mecsetről tudott.

A mecsetek (különösen a gigantikus méretűek) több szempontból is ideális helyszínek bizonyultak a tanításhoz. Egyrészt amiatt, mert a pénteki közös imát kivéve épületük általában gyéren látogatott volt, ugyanakkor mindenki számára jól megközelíthető helyen állott. A mecsetek falai, tetőszerkezete óvták a látogatókat a melegtől és a hidegtől, belső terük többféle lehetőséget kínált a (tanuló)csoportok elkülönülésére. A mecsetek méretéből fakadó jelentős befogadóképesség kifejezetten ösztönözte oktatási színhelyként való felhasználásukat. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy ezen építmények esztétikai és lelki érte-

lemben is hatást gyakoroltak a betérőkre, különösen a kairói, damaszkuszi, bagdadi, córdobai nagyméretű épület-együttesek. Ibn Dzsubajr leírása szerint például a fentebb említett damaszkuszi nagymecset számos tanulókörnek adott otthont, ahol pontosan elhatárolódtak egymástól az egyes vallásjogi iskolák képviselői, illetve a különböző földrajzi tájakról érkezett diákok. Nem volt ritka jelenség, hogy a dzsámikban irodalmi, filozófiai körök is szerveződtek: *Muszlim ibn al-Walíd* például saját költeményeit olvasta fel egy baszrai mecsetben, *Sza'íd ibn al-Muszajjab* Medinában vezetett vitákat az arab költészetéről.

A mecsetek oktatásban betöltött kiemelkedő szerepe azonban a középkor során elsősorban a közép- és felsőfokú képzéshez köthető. Bár vannak források, amelyek a mecsetekben folyó alapszintű oktatásról szólnak, a Korán szövegeivel való ismerkedés, az írás-olvasás tanulása gyakran nem ezen intézmények falai között folyt. Azt – miként fentebb is jeleztük – a gyerekek otthon (szüleiktől vagy magántanítóktól) tanulták, illetve az utca/piac elkülönített sarkában tanító személytől. A mecsetben folyó képzés tehát legtöbbször megkívánt bizonyos alapszintű vallási ismereteket. A mecsetben – kisebb és nagyobb diákok esetében is – állandó probléma volt a hangos beszéd, mely egyrészt a gyerekek fegyelmezetlenségéből, másrészt (inkább) a hangos szövegmondásból következett.

ALSÓSZINTŰ ISKOLÁK

Mecset és/vagy iskola?

Az önálló, mecsetektől függetlenül működő iskolák kialakulása a muszlim történelemben sajátos módon éppen abból a jelenségből következett, hogy a mecsetekben túlságosan megsaporodtak a tanulói körök és irodalmi társaságok. A mecset alapvető funkciója, vagyis az imahelyként való működése így kissé háttérbe szorult. Az önálló iskolák létrejötte a 9–10. századtól jelzi azt a megnövekedett igényt, ami a tanulásal kapcsolatosan jelentkezett. Az iskolák kialakulása kapcsán azonban egy hosszú és igen bonyolult folyamatról van szó: különösen az első időkben szinte lehetetlen különválasztani egymástól a mecsetek és iskolák működését, az önálló oktatási intézmények kialakulása után is szokásos volt ugyanis az, hogy a tanárok a mecsetekbe is átjártak és ott is tanítottak, illetve jellemző volt, hogy az iskolákban is tartottak pénteki imát.

Az iskolák és mecsetek vonatkozásában azonban van néhány olyan jellegzetesség, amely csak az egyik vagy csak a másik intézményt jellemzi. Csakis az iskolákban voltak olyan helyiségek, amelyek kifejezetten és csakis tanítási színhelyként létesültek: az *íwán* vagy tanterem a dzsámikból hiányzott, ott egyik vagy másik oszlopcsarnok-rész, épületsarok vagy udvar-szöglet szolgált oktatási térként. Az iskolákhoz

gyakran kapcsolódtak lakószobák, diákok és tanárok számára létesített szállások. Míg a nagyobb mecsetekben elvileg bármekkora (legalábbis meglehetősen nagy) számú diák tanulhatott, az iskolákban a tanulói létszám gyakran korlátozott volt, és a fenntartók kegyes alapítványaikból a fenntartáson túl a diákoknak is juttattak bizonyos összeget.¹¹⁸ Az alapító nézeteitől függően az iskolák leggyakrabban csak egyféle vallásos irányzat, illetve vallásjogi iskola tanításainak biztosítottak helyet és lehetőségeket, sőt, az iskolák gyakran éppen azért jöttek létre, hogy egy adott irányzatot támogassanak. A mecsetekben viszont helye lehetett többféle gondolkodásnak.

Az iskolák elnevezése

Az első muszlim „iskolák” (a *kuttáb* első típusai) csakis és kizárólag írást-olvasást tanító helyszínek voltak, általában a betűvetésre okító tanító házában. Később ez a képzési forma feledésbe merült, és a korai oktatási intézményeket Korán-iskolákként emlegették a kutatók, jóllehet az iszlám kezdeti idején a Koránnal nem ezekben az iskolákban ismerkedtek meg a gyerekek.¹¹⁹ (Meg kell jegyezni, hogy eleinte nagyon sok helyen nem is állt rendelkezésre Korán, Mohamed felnőtt követői hosszú éveket töltöttek a szent szövegek memorizálásával, és emellett nem jutott idejük gyermekek tanítására.) A Koránt – mint fentebb már jeleztük – a szülők vagy általuk fogadott magántanítók tanították a diákoknak.

A 9. század közepétől kezdve aztán egyre több, vallási ismereteket is nyújtó alapszintű iskola nyílt. Szinte nem volt olyan település az iszlám világában, ahol ne lett volna alapiskola (tanulói kör), vagyis az elemi ismeretek tanulását (főként fiúk esetében) szinte általánosnak tekinthetjük, legalábbis az aranykorban és a városiak körében.¹²⁰ Az alapiskola megnevezésére számos kifejezés szolgál(t), gyakran a már korábban megszokott, ám új tartalommal bíró kifejezések, amelyek arabul az írás tevékenységére utaltak.¹²¹ Az egyik legáltalánosabban használt köznévi volt a *kuttáb*, mellyel szinoním fogalomként használták arab és perzsa területeken a *maktab*-ot, később a törököknél a *mektep*-et.¹²² Córdobában a *mahdar* és Perzsiában a *dabirisztán* is ezt az iskolafokot jelölte.¹²³

Az iskola sohasem volt hivatalos intézmény, a hivatalnokszervezet nem avatkozott bele a működésébe, és még a kalifák vagy szultánok által alapított iskolák sem álltak állami felügyelet alatt. Voltak olyan Korán-iskolák is, amelyeket árva, illetve nagyon szegény családból való gyerekeknek alapítottak.

Iskolaalapítások

Egy muszlim szerző, *al-Baladzúri* szerint a mekkai születésű *Abú Manáf* tekinthető az első írás-olvasásra okító tanítónak, akinek tanára egy keresztény férfi volt. Nehezebben megválaszolható kérdés az,

hogyan ki és hol alapította az első muszlim iskolát. Az bizonyos, hogy az oktatási célból emelt épületek csakis úgy válhattak fel a tanítási célokra korábban használt (könyveladási és egyéb) helyszíneket, hogy létrehozásukhoz és működtetésükhöz meg kellett teremteni az anyagi hátteret és szellemi potenciált. A 9–10. századtól kezdve mind több és több uralkodó és vezető hivatalnok szentelte vagyonát és energiáját iskolák alapítására, hiszen ez nem csupán az iszlám vallás megerősödését, hanem saját érdekeiket is szolgálta. *Al-Ma'mún* (uralk. 813–833), *II. al-Hakam* (uralk. 961–976), *Núr al-Dín ibn Zendzsi* (uralk. 1146–74) és *Szaláh al-Dín* (uralk. 1169–1193) uralkodók, valamint *Maliksáh szeldzsuk szultán* (uralk. 1072–1092) bagdadi nagyvezire, *Nizám al-Mulk* (1019–1092) különösen kiemelkedtek az oktatási helyszínek létrehozása kapcsán. A fentebb említett négy bagdadi, córdobai, szíriai, illetve egyiptomi uralkodó mindegyikének nevéhez a kultúra kimagasló támogatása, az iskolahálózat kiépítésének ösztönzése fűződik. A kalifák oktatásügy fejlesztése érdekében tett fáradozásai széles körben követésre találtak, a tehető muszlimok körében megnőtt az adakozókedv, és kegyes adományok, alapítványok egész sorával támogatták az iskolákat.

Minden korábbi próbálkozás és iskolaállítás eltörpült amellet a bámulatos tevékenység mellett, melyet a szeldzsuk dinasztia szolgálatában álló, három szultánt is kiszolgáló, zseniális műveltséggel és politikai érzékkel bíró Nizám al-Mulk vezír fejtett ki. Az ő idejében alapított különböző szintű iskolák világszerte híresek voltak, kortársak szerint az iszlám birodalmában alig akadt olyan falu vagy város, ahol ne lett volna ösztönzésére alapított és támogatott oktatási intézmény. Az Iszfahán, Nisápúr és Bagdad neves tanítóitól ismereteket szerző miniszter igen művelt ember lévén jól tudta, hogy az oktatásügy támogatása megtérülő befektetés. *Imád al-Dín al-Iszfaháni* (1125–1201) ezt írta róla: „Mindannyiszor, ha talált egy művelt embert egy adott városban, Nizám al-Mulk azonnal létrehozott számára egy iskolát, hogy ott tanítson. Jövedelmet biztosított neki, és ellátta könyvekkel.”¹²⁴

Tananyag

Az alapiskolákban – az iszlám világában mindenütt – a Korán olvasását, az arab írást és a szövegek memorizálását tanították elsősorban. Az iskolákban a tanítás tehát a Korán nyelvén nyugodott, jóllehet a tanárok és tanítványaik az egyes helyi dialektusokat is megértették és tudták magyarázni. A keleti területeken általában úgy kezdték a tanítást, hogy Korán-részleteket olvastattak és memorizáltattak a diákokkal. A kicsiknek először azt kellett fűjniük, hogy „Vallom, hogy nincs több Isten, csak Allah, és Mohamed az ő küldötte”. A szövegek szóbeli átadásához, szép és helyes felolvasásához már a próféta kortársai elkészítették a „ductus”-nak nevezett segédleteket, melyek az írásjelek rendszerét tartalmazzák; és megszületett egy ma is létező muszlim tudomány, az ol-

vasás, a helyes hanglejtés tudománya, a *qirá'a*. A szövegolvasás (felidézés) után nyelvtanilag elemezték az egészet, és a tanító próbálta minél világosabbá tenni a szöveg értelmét. Az iskola jórészt átvette a szülőtől a gyermekek vallásos szövegekre való megtanítását, miként ezt például *al-Sáfi*^c egyik írása is tanúsítja: „Anyám a kuttába küldött (...), s amikor befejeztem a Korán-olvasást, átmentem tanulni a mecsetbe.”¹²⁵ Ibn Dzsubajr andalúziai szerző „Utazás” (*Rihla*) című művében azt írta, hogy Damaszkuszban – csakúgy, mint más keleti városokban – a fiatalok tanítása a „szoltározás” művészetére korlátozódott. Megtanították nekik a lehető legtökéletesebben a szent könyvet, és különös gondot fordítottak a szövegek leírására. Az írástanítás Keleten általában arra specializálódott tanár vezetésével folyt.¹²⁶ Minden egyes betűt külön, nagy gonddal tanultak. Így az ottani területeken kiváló kalligráfusok nevelődtek. A hat és tíz éves kor közötti gyerekeknek (szüleiknek) nem volt nagy választási lehetőségük az oktatás anyagát illetően. Jelentős volt azonban az eltérés országonként (régióként) abban a tekintetben, hogy hogyan követtek egymás után a tananyagok.

A keleti iskolák tananyag-elrendezésével szemben az Andalúziában működő alapiskolákban és a tunéziai intézményekben, ahol sok, az Ibériai-félszigetről odakerült tanító helyezkedett el, a legtöbb esetben nem a Korán olvasásával kezdték tanulmányaikat a gyerekek. E területeken a legtöbbben úgy vélekedtek, hogy először meg kell tanulni helyesen használni az arab nyelvet, hiszen csakis így lehet megérteni és magyarázni a Koránt. *Abú Bakr ibn Arabi* (1076–1148) például azt írta, hogy meggondolatlan lépés a gyerekeket arra kötelezni, hogy Allah könyvével kezdjék tanulmányaikat, és azt olvassák, amit nem is értenek.¹²⁷ „Utazás” (*Rihla*) című művében ezt írta: „a költészet az arabok nyilvános lajstroma (*díwán*). A költészetet és az arab filológiát előre kell helyezni az oktatásban, mivel az arab nyelv megromlott. Innen mehet tovább (a diák) a számtanhoz, s gyakorolhatja magát benne, amíg meg nem ismeri annak alapvető szabályait. Ezután mehet tovább a Korán tanulmányozásához, mivel ezzel a bevezetéssel az immár könnyű lesz neki. (...) Milyen balgák is földijeink abban, hogy gyermekeiket kora gyermekkorukban a Korán tanulására fogják. Olyasmint olvasnak, amit még nem értenek, s olyasmiben fáradoznak, ami nem olyan fontos számukra, mint más egyéb. A diáknak aztán folyamatosan tanulnia kell az iszlám alapelveit, majd a jogtudomány alapjait, majd a dialektikát, majd a próféta hagyományokat és a velük kapcsolatos tudományokat.”¹²⁸ Sokan osztották e nézeteket.

A legtöbb középkori forrás szerint az andalúziai iskolákban az írástanításra kevesebb időt és gondot fordítottak, bár ennek némileg ellentmond Ibn Khaldún véleménye.¹²⁹ Általában egész szavak, mondatok másolásával vezették be a gyerekeket az írás gyakorlatába, így az egyes betűk szép megformálására kevésbé figyeltek. Bár kevesebb volt An-

dalúziában a kiemelkedő írásművész, mint Keleten, többen voltak azok, akik jobban tudtak írni, hiszen a nyelvtani szabályokat is tanulták az írás-gyakorlással párhuzamosan.

Oktatási módszerek

Az iszlám középkori világában számos gondolkodó írta le tapasztalatait, véleményét és javaslatát az oktatási módszereket illetően. Szinte valamennyien egyetértettek abban, hogy a folyamatos, apró lépésekre bontott, érdekes, beszélgetésekre, kérdésre és ismétlésekre alapozott tanítás lehet igazán célravezető. Ibn Khaldún például ezt írta: „Tudnunk kell, hogy a tanulók tudományos oktatása akkor jár haszonnal, ha folyamatosan és apránként történik.”¹³⁰ Fontosnak vélték többen is, hogy egyszerre csak egy tudományággal (tantárggyal) foglalkozzon a diák, különben összezavarodik, és elmegy a kedve magától a tanulástól is. Többen kiemelték a jegyzetelés jelentőségét. Al-Zarnúdzsi szerint „alapvetően fontos jegyzetet készíteni is az anyagról, miután kívülről megtanultuk és sokszor átisméltük, mert valójában ez a módszer a leginkább sikeres.”¹³¹

A Korán-tanítás legfőbb módszere a memorizálás volt. A tanár előolvasta a szöveget, a gyerekek utánamondták kórusban, azután pedig egyenként. A tanulótermek hangosak voltak a szövegek kántálásától, a diákok kissé előre hajlongva ismételték a ritmikailag szervezett szövegegységeket. Az olvasás is kórusban folyt, amíg az egyes tanulók biztonságot nem szereztek a betűk felismerését és összekapcsolását illetően. Némelyik tanár megpróbálta rávezetni a diákjait arra, hogy hozzá szokjanak a csendes tanuláshoz, ahhoz, hogy a szövegeket magukban mondogassák. Ennek érdekében megpróbálták a diákokat rávenni arra, hogy ajkaikat ne mozgassák; voltak iskolák, ahol a gyerekeknek szöveg tanulás közben vizet kellett tartaniuk a szájukban.¹³² Egyes szerzők kifejezetten ajánlották a Korán csendes olvasását is, például eképpen: „Azt mondják: Semmi nem javítja jobban a memóriát, mint a Korán csendes olvasása, ami a Próféta szavai szerint is a legkiválóbb dolog: »A közösségen belül legkiválóbb dolog a Korán csendes olvasása.«”

Al-Zarnúdzsi szerint egy férfi egyszer álmában látta egyik elhalt bátyját és ezt kérdezte tőle: „»Mi a leghasznosabb dolog ahhoz, hogy bejussak a Paradicsomba?« Erre a bátyja ezt felelte: »A Korán halk olvasása.«”¹³³

A jelentős mennyiségű szöveg memorizálása természetesen nem sikerülhetett volna megfelelő segédeszközök, tanszövegek nélkül. Az iszlám világában olyan sajátos didaktikai irodalom jött létre, melynek változatossága és terjedelmes volta bámolatba ejtő. A parabolák, találós kérdések, közmondások, dalocskák, tanköltemények (például a prófeta életéről), versbe és történetbe foglalt különböző tananyagok, aforizmajtemények és kivonatok az oktatás minden szintjét áthatot-

ták.¹³⁴ Emellett pedig a memória-fejlesztés érdekében különböző gyógynövényeket és „csodaszereket” is alkalmaztak a muszlim világ kisebb és nagyobb diákjai.

Fegyelmezés

Az alapfokú iskolákban – mivel nem ritkán igencsak sok tanuló gyűlt össze egy-egy tanító körül – fontos kérdés volt a fegyelem biztosítása. A tanítók leterheltségének egyik legszélsőségebb példájaként idézi a szakirodalom annak a férfiúnak az esetét, akinek az Omajjada dinasztia uralkodásának időszakában 3000 diákja volt egyidejűleg! A tanító, *Abú al-Qászim al-Balkhi* (meghalt 723-ban) számarháton jött ment egyik tanulócsoporttól a másikig...¹³⁵

A fegyelmezés a Korán-iskolákban a legkülönbözőbb módszerekkel történt, akár gyermekeként is változott, hogy milyen rendreutasítást alkalmazott a tanár. Egyes diákoknak elegendő volt szemöldökráncolással jelezni, hogy viselkedésüket a tanító helyteleníti. Másokat megdorgáltak, és nem volt ismeretlen a testi fenytetés sem.¹³⁶ A botot és a palavesszőt azonban nem csupán a testi büntetés eszközeként, hanem a bátorság kialakítása végett is forgatták a tanítók, hogy a diákok megtanulják elviselni az efféle próbatételeket.¹³⁷ Tilos volt viszont az arcra és a fejre mérni ütéseket, és azt is tiltották, hogy a tanító haragból, hirtelen felindultságból ütlelje tanítványait. Több forrás is tanúsítja, hogy a tíz évnél ifjabb gyermekeket nem volt szabad az iskolában megverni, vagy ha mégis, akkor a nagyobbacska fiúknál kevesebb, legfeljebb három ütést kaphattak, általában a talpukra.¹³⁸

A testi fenytetés kapcsán *Ibn Szahnún* a 9. században az alábbi hadísz idézte: „^cIkrima idézi Ibn ^cAbbásztól, amit Isten küldötte mondott: Közösségünk leggonoszabb tagjai a gyermekek oktatásával megbízott tanítók közül azok, akik a legkevesebb szelídséget mutatják az árva iránt és a legnagyobb durvaságot a szerencsétlennel szemben.”¹³⁹ Ezt írta még: „Megkérdeztem (Szahnúnt): »Miért korlátozod a Koránt illető vétségekre adható büntetést legfeljebb három ütésre, és az azt nem érintő tettek fenytetését tízre?« Azt felelte: »Mert tíz ütés a legtöbb, ami adható.« Így hallottam Maliktól az Isten Küldöttének szavait idézni: Egyikötöknek sem szabad tíz vesszőcsapásnál többet adnia, kivéve a Korán által előírt törvényes büntetéseket.”¹⁴⁰

Ibn Khaldún az „al-Muqaddima” című művének hatodik fejezetében külön alfejezetet (39.) szentelt a tanulókkal szembeni túlzott szigor helytelenítésének. Szerinte „a nevelés során alkalmazott szigorú büntetés káros a tanuló számára, különösen a kisgyermekes esetében, mivel az azon dolgok közé tartozik, amelyek rossz készséget alakítanak ki”.¹⁴¹ Idézett több régi gondolkodót, például *Abú Muhammad ibn Abi Zajd* „A tanítókra és a tanulókra vonatkozó szabályokról” című könyvéből, aki szerint – ha mindenképpen szükséges – a nevelő legfeljebb

három ostorcsapást mérhet a diákra, többet nem. Ugyanezt mesélte a 9. században *al-Dzsáhid* is egy rendetlenkedő, tanulás helyett kutyákkal játszadozó fiúval kapcsolatosan, akinek tanárát atyja arra kérte, hogy lássa el tanácsokkal, s ha kell, korbáccsal is fenytse meg, de legfeljebb háromszor.¹⁴² Omar pedig a következőket mondta: „Akit nem nevelt meg a vallástörvény, azt nem neveli meg Allah.”¹⁴³

Ennek ellenére több forrásrészlet is tanúskodik arról, hogy a diákokat olykor megverték. Hárún al-Rasíd bizalmasa, a neves költő, *Abú Nuvász* (megh. 815) például szemtanúja volt annak, hogy hogyan ütlegettek szíjjal egy fiút az egyik kuttáiban, mert nem figyelt a tanítójára. Az iráni származású történetíró, filozófus, *Ibn Miszkawaih* (megh. 1030) művében figyelmeztetett arra, hogy mennyire fontos betartani a fegyelmezésben a fokozatosságot. Szerinte a növendék első hibája felett szemet kell húnyni, azután kell csak büntetni, s ha újra vét, újra meg kell fenytíteni, de csak akkor szabad testi fenytítéshez folyamodni, ha a diák folyamatosan rosszkodik, és a tanító kudarcot vall más módon való megrendszabályozásában.¹⁴⁴ Az iszlám középkori világának iskoláiban az azonban általános szabálynak mondható, hogy sem kicsi gyermekeket, sem pedig ifjakat nem volt szabad ütlegelni. Az iskolai verés inkább a tíz év körüli korosztályt érintette, és nekik is csak a talpukat vagy tenyerüket illették a szíjjakkal, a fejüket például szigorúan tilos volt ütni. Nem a fájdalom kiváltása, sokkal inkább a diáktársak előtti megintés volt az efféle fegyelmezés célja.

Jutalmazás

Az iskolákban a tanítók igyekeztek megjutalmazni a legjobban teljesítő, legszorgalmasabb és legügyesebb diákokat. Nem csupán a rossz cselekedetek és a lustaság büntetése, hanem a jó tettek és a helyes magaviselet elismerése is hozzátartozott a gyerekek mindennapjaihoz. Ezzel kapcsolatosan többféle módszert is ismertek az egykori tanárok és szülők, és azzal is pontosan tisztában voltak, hogy a dicséret és jutalom milyen fontos bátorító erő a diákok életében, és ezért milyen hasznos további előmenetelük szempontjából. Széles körben alkalmazták a versenyztetés módszerét, ami egyébként magának a muszlim tudományos életnek is állandó velejárója volt. A diákok többsége már gyermekkorában hozzászokott ahhoz a szemlélethez, hogy minél többet tud valaki és minél szorgalmasabb, annál több elismerésre számíthat a közösség részéről.

A kisdíjakok esetében fontos mérőföldkő volt a Korán (egyreszeinek) elsajátítása. Annak, aki leginkább élenjárt a könyv szövegének megismerésében, a felnőttek számos módon kifejezték elismerésüket. Az egyik legismertebb, sok korabeli szerző által ismertetett és felidézett jutalmazási módszer az volt, hogy minden tanév végén a legkiválóbb diákokat tevehátra ültetve végigvezették a városon, az emberek

pedig megéltjezték őket. A házak előtt álló, ünneplő tömeg virágszirmokat, mogyorót, mandulát szórt hódolata jeléül az ünnepi menet tagjaira. Többen leírták, hogy egy kiváló diák, *‘Alí ibn Dzsabaláh* ünnepélése során végzetes baleset történt: a teveháton ülő fiúnak egy éljenpő véletlenül kidobta a szemét egy mandulával.¹⁴⁵

A kimagasló szinten teljesítő diákok éppúgy, mint az iszlám világának legjelesebb tudósai, pénzbeli jutalomban is részesülhettek. A díj nagysága általában egyenes arányban állt az elsajátított szöveg mennyiségével, illetve függött a megtanult könyv tudományos jelentőségétől. (A vallásos tárgyú művek tanulmányozását mindig többre becsülték, mint egyéb dolgokat.)

ÉRTELMEZÉSI NEHÉZSÉGEK

A középkori muszlim iskolatörténet kapcsán hangsúlyozni kívánjuk, hogy európai neveléstörténeti fogalmakkal nem vagy csak részben írhatóak le a muszlim iskolatípusok. A múltat érintő összehasonlító pedagógiai vizsgálódások a kutatók minden igyekezetére ellenére sem jártak egyértelmű és általánosan elfogadott eredményekkel a hasonló iskolai szintek megfeleltetése kapcsán. Éppen ezért ugyan csak nehézkes és számos hibalehetőséget rejtő vállalkozás lenne élesen szétválasztani és jellemezni a muszlim közép- és felsőfokú intézményeket. A madrasza¹⁴⁶ eredetét, kialakulási és működési körülményeit illetően közép- és felsőfokú képzést nyújtó intézmény is lehetett, akár egyidejűleg is. Több, különböző korabeli európai iskolatípussal mutat hasonlóságot tananyagrendjét, az alapítás szokását és fokozatadományozási rendszerét tekintve, mindemellett azonban olyan sajátos és egyedi jellemzőkkel is bír, hogy kontinensünk egyetlen iskolamodelljének sem feleltethető meg teljesen. A madrasza fejlődéstörténetét nyomon követve világosan látszik, hogy a főként jogi képzést nyújtó iskolatípus kezdetben egy-egy vallásjogi irányzat tanításainak továbbadására, megtámasztására szerveződött. A 11. században viszont már olyan madraszák is megjelentek, ahol egy helyszínen, de elkülönült módon valamennyi vallásjogi iskola képviseltette magát, mint például a bagdadi Nizámijja vagy a későbbi Musztanszirijja nevű intézményekben. Ezek az iskola-komplexumok (könyvtárral, lakóhelyiségekkel, étkezőkkel, csillagvizsgálókkal és fürdőekkel felszerelve) a középkori muszlim világ legragyozóbb képzési és tudományos központjai lettek, tananyagstruktúrájuk és számonkérési módszereik kapcsán is méltán tekinthetjük őket felsőfokú tanintézeteknek. Véleményünk szerint azonban az európai egyetemekkel való megfeleltetésük minden hasonlóság ellenére sem pontos: sajátosan muszlim, csakis az iszlám világára jellemző felsőszintű iskolák voltak ezek, amelyek kapcsán vélhetőleg leghelyesebb az alapítóiktól kapott tulajdonveikeket emlegetnünk.

Az alábbiakban a madraszák történetét térben és időben nyomon követve tárgyaljuk, minden lehetséges helyen utalva a bennük folyó képzés szintjére és legjellemzőbb sajátosságaira.

A madraszák kialakulásának és bámulatosan gyors elterjedésének időszaka az aranykorra tehető. A mecsetektől függetlenül, adományokkal támogatott iskolatípus létrejötte szükségzerű volt, hiszen a különböző alsófokú iskolák csakúgy, mint a mecsetiskolák – befogadó-képességüknél, tanáraik kvalitásainál, az eltérő vallásos és nevelési törekvéseknél fogva – csak korlátozott ismeretátadást tettek lehetővé. A madrasza modern szóhasználattal élve olyan közép- és/vagy felsőszintű oktatási intézmény, mely a muszlim tudományok tanítására szolgál. Középkori értelemben véve ezen iskolatípus általában valamely jogi irányzat iskolájaként működött, ahol a tudományok – beleértve a filozófiát és irodalmat is – a vallásjogi tanításoknak alárendeltek voltak.¹⁴⁷ A madraszák falai közül kerültek ki a jogtudósok, akik legkiválóbbjai a muszlim közösségek bíráivá (*qádi*) váltak. Ezt a hivatalt csakis magasan képzett muszlimok tölthették be, és a gyilkosságokat kivéve minden jogi ügylet az ő hatáskörükbe tartozott. Az általuk vezetett nyilvános tárgyalások (naponta akár több tucat) lefolytatása a települések legforgalmasabb részein történt, általában a mecsetek mellett.¹⁴⁸

A madrasza kialakulását megelőzően már léteztek vallásjog tanítására szolgáló intézmények az iszlám keleti világában, melyeknek száma a muszlim vallás terjedésének következtében szaporodott.¹⁴⁹ A madrasza valójában a mecsetben (*maszdzsid*) működő jogi iskola és a *khán* elnevezésű, diákszállásként szolgáló intézmény nyomán formálódott ki. A vagyonos muszlimok a felsőbb szintű iskolák esetében is adományaikkal támogatták a tanulni vágyó diákokat, illetve magukat az oktatási intézményeket. A jótékonságnak ez a formája – a szegények, özvegyek, árvák, a zarándokok támogatása mellett – valószínűleg igen nagy számú iskola létrejöttét és hosszabb-rövidebb ideig tartó működését segítette elő¹⁵⁰, ám pontos adatok nem ismeretesek. A mecsetekhez különböző képzési formák kapcsolódtak, melyek az istentiszteletek helyszínén működtek, és azt a részt, ahol a diákok ültek, *madzslisz*-nak nevezték, mely szó az „egyenesen ülni” kifejezésből (*dzsalasza*) eredeztethető.¹⁵¹ Medinában már az iszlám első századában volt ilyen iskola. A mecset-építkezések fellendülésével mind több és több nyílt ebből az intézményből is, és a képzés legfőbb célja a vallásjog (*fiqh*) tanítása lett.

A mecsetek tipikusan a muszlim városok intézményei voltak, ezért számos, városon kívülről érkezett diák számára szállást kellett biztosítani. A diákok elhelyezésére szolgáló, általában a mecsetek közelében lévő, vendégfogadó-szerű intézményeket *khán*-nak nevezték, és a 10. században számos, oktatási funkciókat is ellátó és szállást megélelmezést is nyújtó *maszdzsid-khán* komplexum jött létre a muszlim világ keleti városaiban.

A madrasza a 11. századtól indult igazi fejlődésnek. Az iskolatípus neve az „olvas”, „tanul” (*darasza*) szóból alakult ki, a madrasza többes számú alakja: *madárisz*. Noha a madrasza a mecsettől függetlenül jött létre, gyakran voltak átfedések a két intézmény működésében. Egyrészt azért, mert a mecsetek a madraszák megjelenése után is funkcionálhattak iskolaként, másrészt pedig azért, mert a madraszákban is tartottak prédikációkat. Gyakori volt, hogy a madraszán belül is felépítették a *minbár*-t, vagyis a szószéket, és tartottak ezen iskolákon belül *khubá*-kat, azaz pénteki rövid prédikációkat.¹⁵² A madraszák megjelenése nem vetett véget a fejlődéstörténetileg „elődnek” tekinthető mecset-khán iskolák működésének sem.

Lévén, hogy egy-egy iskolában általában valamely vallásjogi irányzat tanításainak közvetítése folyt, valószínűleg nem volt véletlenszerű egy-egy diák iskola-, illetve tanárválasztása. Minden diák csak a saját tanárát követte, és a legtöbb madrasza tulajdonképpen nem volt más, mint egy tanár és 20–30 diák közös munkálkodásának helyszíne, a hanafita, hanbalita, sáfíta vagy málikita irányzat szellemében. A madraszák többsége tehát „szakosított” volt, vagyis csak egy meghatározott vallásjogi iskolához (*madzhab*) tartozó tanulók számára tartották fenn őket.¹⁵³ Léteztek ún. „kétszeres” és „háromszoros” madraszák is, melyeken belül több jogi iskola is működött, két vagy három tanárral, akiknek a diákjai egymástól elkülönülten tanultak. A madraszák gyakran lakószobákat is magukban foglaltak, ahol a messziről jött tanulók, illetve a tanárok éltek. A diákszobák lakói nemzetenként ún. *riwák*-okba rendeződtek, és valamennyi ilyen egységnek volt egy sejkje.

72

KEGYES ADOMÁNYOK

Mindkét iskolatípus alapítása kegyes adományon (*waqf*) nyugodott. Ennek a típusú vallási alapítványnak kiemelkedő szerepe volt a középkorban, mert a nem örökölhető hűbértartással (*iqta*) szemben ennek esetében a vagyont, maga az ingatlan az alapító saját tulajdonát képezte. A menhelyek, iskolák, árvaházak, kórházak alapítására és fenntartására tett adomány „örökös fennmaradását törvényesen hitelesített okiratok (*waqfiyya*) szavatolták, amelyeket külön levéltárakban őriztek, és amelyek apró részletességgel meghatározták az alapítvány szabályait és kereteit, az alapítványi kötelezettségeket és a várható jövedelem nagyságát”.¹⁵⁴

A mecset-iskola esetében a létrehozó – miután aláírta az alapító iratot – biztosította az iskola működésének szabadságát, és még az imám kinevezésébe sem volt beleszólása. Tehetett ugyan kikötéseket az általa alapított intézményben folyó tanítást illetően, de elvárásai nem ellenkeztek az iszlám alaptanításaival. Ezzel szemben a madraszák alapí-

tói széleskörű jogokkal bírtak az iskola működésének felügyeletét illetően. Ellenőriz(het)ték az oktatás tartalmát és módszereit, és beleszólhattak a tanárok kiválasztásába, alkalmazásába és leváltásába. Mindkét intézménytípusra jellemző volt, hogy nem tanulhatott bennük akárki, csak olyan személyek, akik elfogadták az alapító kikötéseit.

Az alapítók írásban pontosan rögzítették kívánságaikat és célkitűzéseiket, illetve azt, hogy milyen adományokkal támogatják az iskolát. Ezekből a forrásokból ugyan nem sok maradt fenn, ám egyes – különösen szép és részletes – szöveg sokat elárul a korabeli jótékonykodókról. Damaszkuszban, az *al-Núriyya al-Kubrā* nevű egykori madrasza bejárata felett például az alábbi felirat hirdette az uralkodó bőkezűségét és kultúrarápolását:

„Az igralmas és könyörületes Isten nevében. Ezt az áldott iskolát az igazságos aszkéta uralkodó, Núr al-Dín Abú al-Qászim Mahmúd b. Zendszi b. al-Szinkár parancsára alapították, Allah adjon neki ezért kétszeres jutalmat. Abú Hanifa imám követőinek helye ez, aki az ország világossága, Allah legyen megelégedett vele. (Az alapító) az iskola mellett jogtudósaira és diákjaira hagyományozott egy új fürdőt és gabona-piacot az al-Warráqa utcában, az al-Szaláma hídon túl szintén két új fürdőt, ugyanott az ^UWajnat al-Himában az al-Wazír kertet, az al-Arza utcában, az al-Dzsaura kertben három szálláshelyet, a Dzsabíja hídon túl tizenegy boltot, az ezen boltok melletti szomszédos területet keleti irányban, továbbá kilenc földbirtokot Darjában az alapítványról készített dokumentumokban foglalt feltételekkel. (Az alapító tette mindezt) törekedvén arra, hogy jutalmat és viszonzást nyerjen az Utolsó Ítélet napján. Ez a tábla Hidzsra után 567-ben, sa^hban havában került itt elhelyezésre.”¹⁵⁵

E forrásrészletből is kiolvasható, hogy az ily módon emelt oktatási intézmények alapításához és működtetéséhez gazdagon mért kegyes adományokra volt szükség. A támogatások gyakran kifejezetten egy-egy személy (család) döntése nyomán történtek, és sokszor a támogató halála után meg is szűntek vagy legalábbis elapadtak. Egyes, dúsgazdag uralkodókhöz és nagyvezírekhez kötődő intézmények mesés támogatást élveztek, épületeik sok esetben palotaszerűek voltak. A tanulás és tudás támogatásának szokását virágzó gazdasági korszakokban a hercegek, hercegnők és vagyonos személyek is átvették az uralkodóktól, ennek köszönhetően Bagdad, Kairó, Damaszkusz és más városok csodálatos és busásan támogatott madraszákkal rendelkeztek. (Ugyanez igaz volt a kórházak, csillagvizsgálók, könyvtárak, fordítóműhelyek stb. vonatkozásában is.) Egyes uralkodók elképzelhetetlenül magas összegeket fordítottak a tudás, a tanulás támogatására. *Ibn Battúta* (1304–1377) azt írta például *Ahmed* királyról, hogy birodalma költségvetésének egyharmad részét fordította oktatásügyre.¹⁵⁶

73

HÍRES MADRASZÁK

IRÁN

A madraszák szülőhelye Kelet-Írán volt, azon belül is Nisápúr városa, ahol *al-Muqaddaszi* leírása szerint a 10. században már léteztek ilyen nevű iskolák.¹⁵⁷ E területen a szunnita irányzat követői a síiták más közép- és felsőoktatási intézményeivel szemben (pl.: *Dár al-^cIlm* a Fátimidák Kairójában) nyitották madraszáikat, melyek megszervezésénél felhasználták bizonyos ázsiai oktatási intézmények, főként a buddhista *vihará*-k működési tapasztalatait is.¹⁵⁸ A 11. században is híres madraszák működtek Nisápúr városában, például az *al-Bajhaqi* által 1066-ban alapított iskola, aki pár évvel korábban tanítóként érkezett a városba, és az *al-Sza^cidijja*, melyet 999-ben állított a település kormányzója. A korai iráni madraszák épületei nem maradtak épségben az idők során, a legrégebbi emlék így e területről az 1325-ös alapítású iszfaháni iskola. Ennek a kiterjedése 92-szer 72 méter, és az iráni építészet hagyományait követve építették, vagyis négy ívánja van, térelrendezése is tradicionális, és voltak benne diák-lakoszobák is.¹⁵⁹

EGYIPTOM

74

Egyiptom területén már jóval a bagdadi és damaszkuszi nagy iskolafejlesztések előtt léteztek kegyes adományokkal támogatott iskolák, és a 12. századtól nőtt jelentősen a madraszák száma. *Al-^cAzíz* (uralk. 975–996) idejében a kairói al-Azhar mecsetet átadták a művelt emberek számára mint tudományos és oktatási központot. Ez a mecset eredetileg az *al-Qáhira* nevet viselte, és nem egyértelmű, hogy miért változott meg az elnevezése. A Fátimidák alatt minden pénteken ide gyűlt imára Kairó népességének jelentős része, és ez volt a dinasztia vallásos központja mindaddig, amíg Al-^cAzíz utódja, *al-Hákim bi-^cAmr Allah* (uralk. 996–1021) meg nem alapította saját mecsetjét. Az al-Azhárban tanulókörök szerveződtek az iszmaílita-síita jogtudomány oktatása céljából, az első a maghrebi *Ali ibn al-Nu^cmán* vezetésével. 998-tól már a muszlim felsőfokú oktatás neves központja lett ez a helyszín. Jól képzett és uralkodói fizetéssel bíró tanárok tanítottak itt, egy átgondoltan szervezett tananyaggyűttes alapján. Kifejezetten az iszmaílita-síita vallásos tanítások jelentették a képzés magját, ám ez kiegészült arab nyelvtannal, irodalommal és történelemmel is. A kezdeti évekről szóló források szerint a szunnita könyveket tartó diákokat megbüntették.¹⁶⁰

Al-Hákim szervezte meg mecsetjében 1005-ben a Tudás Palotáját (*Dár al-Hikma*), ami egy 600 000 kötetes könyvtár volt, és számos bolt, épület, vendéglő, raktár és ház tartozott ehhez az intézményhez,¹⁶¹ s egy idő után ez lett helyszíne az iszmaílita tanok átadásának, számos külföldi utazó is tanult ebben a képzési központban.

Kairóban a későbbi századokban is utcahossznyi iskola-sort írtak le az utazók. Az Ajúbvidák korában Egyiptom igazi fénykorát élte, s ez az iskolaügy támogatásában is megmutatkozott. Fontos alapítások fűződnek a 12. században Szaláh al-Dín szultán nevéhez, aki mindenről gondoskodott a madraszák működése kapcsán. Rokonai utánozták a szultánt, és többen közülük szintén kitűntek iskolaalapításokkal. Egyik unokaöccse, *Taqi al-Dín Umar ibn Sáhinsáh* például egy szép és tágas házat rendezett be a sáfíita diákok és tanáraik számára, a szultán húga, *Szittussan* hercegnő pedig maga is több iskolát hozott létre.¹⁶²

Haszán Ibn Muhammad bin Qala^cún szultán mecsetje és nagy hírű madraszája a 13. század közepén épült Kairóban. *Al-Maqrízi* a 15. században 73 madraszát számlált össze Kairóban, melyek közül többet évszázadokkal korábban alapítottak.¹⁶³ Más források szerint még több volt ebben az időben: 45 Kairó régi és 70 az új részében, főként az *al-Qáhira* negyedben.¹⁶⁴

IRAK

A madrasza, mely az európai fogalmak szerint általában köztes intézménynek tekinthető, a muszlim világ fényes kulturális központjában, Bagdadban érte el virágzása csúcspontját, és vált a középkori európai egyetemekhez hasonló, magasszintű képzést nyújtó felsőfokú intézménnyé.

A 11. században uralkodó szeldzsuk szultánok és a város más magas rangú urai élénk érdeklődést mutattak a tudományok, az iskolaügy iránt. Ezzel kapcsolatosan egy tanulmányában Makdisi – Goldziher Ignác kutatásaira is támaszkodva – azt írta, hogy mindez annak az újjáéledési folyamatnak az eredménye volt, mely a sáfíita iskolával összefüggő, dogmatikus teológiai mozgalom következtében bontakozott ki. E mozgalom *as^carizmus* néven vált ismertté, és követői ebben az időben Nisápúrban, Bagdadban és más helyeken is – az iskolaszervezés következtében – hivatalos tanári álláshoz jutottak.¹⁶⁵

A korábban már említett perzsa származású, szunnita Nizám al-Mulk Bagdadban az ottani hírneves *Nizámijja* nevű felsőoktatási intézmény alapítója (mások szerint egy meglevő mecset-iskola átszervezője) volt, és számos más városban is létrehozott madraszákat, illetve támogatta, buzdította az iskolaalapítást (Nisápúr, Merv, Iszfahán, Baszra stb.). Iskolapolitikája jól példázta azt a fentebb már említett törekvést, mely egy-egy vallási irányzat megerősítését célozta. A bagdadi Nizámijja építése két évig tartott. Az iskola négyszög alapú épület volt, melyet a Tigris folyó bal partján emeltek a síiták tanításainak ellensúlyozására. „...falait nagy téglákból rakták, kiterjedt kert ölelte körül. A földszinten több hatalmas előadóterem és tanterem sorakozott, az első emeleten a könyvtár és a diákok szobái kaptak helyet, az alagsorban pedig köny-

75

hát, élelmiszerraktárakat, fürdőket és más kiszolgáló helyiségeket rendeztek be.”¹⁶⁶ A tanárok és diákok – az iskola első vezetőjéhez hasonlóan – csakis a sáfíita irányzat követői lehettek. Több híres utazó írt erről a bagdadi intézményről, mely a tudományok igazi fellegvára voltak. Ibn Dzsubajr 1184-ben számolt be arról, hogy a városban harminc madrasza van, melyek közül leghíresebb a Nizámijja.¹⁶⁷ Egy, a 11–12. században élt, Bagdadban tanuló diák, *Abú c’Ali al-Farikí* részletesen leírta, hogy vidékről érkezvén hogyan folyt az élete a városban. *Sirází*-től, a Nizámijja vezető tanárától tanult jogot. „Az Abú Iszháq (al-Sirází)-féle iskolával szemközti khán-ban nyertem szállást, a Báb al-Marátib negyedben, ahol a mesterral szimpatizálók és a vezetése alatt álló joghallgatók laktak. Amikor sokan voltunk, úgy húszan lehetünk, amikor pedig kevesen, akkor körülbelül tízen. Abú Iszháq mester jogi kurzusokat tartott 4 éven át (...). Általában a reggeli imát követően adott órákat, és az alkonyi ima után. 460-ban átmentem a nyugati oldalra (Bagdadban) Abú Naszr Ibn al-Szabbágh mesterhez, és vezetésével tanulmányoztam az „al-Sámil” című művet. Azután visszatértem Abú Iszháqhoz, és haláláig követője lettem.”¹⁶⁸

76

A Nizámijja tanárai fekete-tengerészkek színöszeállítású díszegyenruhát hordtak: a talárhoz hasonlatos fekete köpenyt (*uhbá*), és a fejükre kék sálat tekertek (*tarha*), amit aztán csuklyaszerűen eligazgattak (*tajlaszán*). Ha valakit kizártak a tanári testületből, ruházatát is azonnal vissza kellett adnia. Ez azonban ritka volt, mert az ottani tanárok eleve nagyon gondosan kerültek kiválasztásra, igen nagy tekintélynek örvendtek, és gyakran még diplomáciai feladatok ellátásával is megbízták őket. Amikor egy tanár az első előadását tartotta, számos tekintélyes személy vett részt a jeles eseményen, és mindezt fényes beiktatási bankett követte. A tanárok mellett e felsőoktatási intézménynek – és gyakran a kisebb, jelentéktelenebb madraszákknak is – voltak még alkalmazottai: nagyszámú kisegítő személyzet segítette a tanárok és diákok munkáját. Voltak könyvtárosok, ima-vezetők, irattárosok, tanári asszisztensek.¹⁶⁹

Más, kevésbé híres, de egy-egy jogi iskola szempontjából jelentős madraszák is voltak Bagdadban (a 14. századra több tucatnyi). *Alp Arszlán* (uralk. 1063–1072) szultán pénzügyminisztere, *Abú Szac’id* például 1067-ben a Nizámijja „rivális” intézményeként hanafita madraszát alapított. Itt – a másik iskola 14 tanárával szemben – mindössze két tanár tanított. 1087-ben jött létre a harmadik bagdadi madrasza, a *Tádzsijja*, melyet Maliksáh szultán pénzügyminisztere emeltetett a sáfíita jogi iskolának.¹⁷⁰ Más iraki városokban is számos magasszintű képzést nyújtó madraszát emeltek.

1227-ben ugyancsak Bagdadban létrehozták a *Musztanszirijja* nevű madraszát, mely szintén számos tudomány tanításának felsőfokú köz-

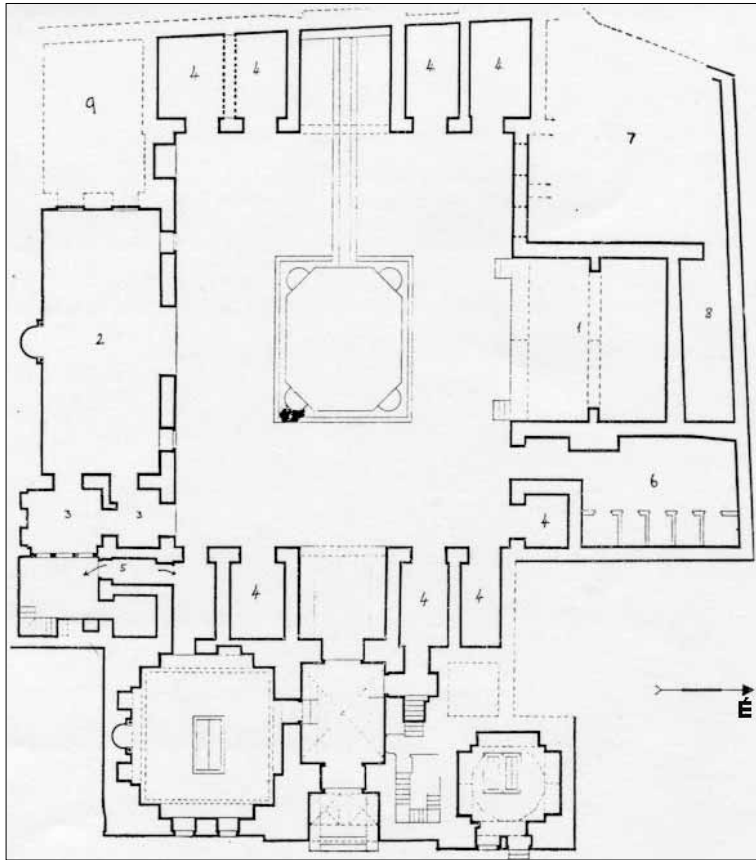
pontjává lett. Jelentőségét alapterületének méretei is mutatják: 106x48 méter volt.¹⁷¹ Itt helyet kapott mind a négy vallásjogi iskola (hanafita, málikita, sáfíita, hanbalita), összesen 308 diákkal.¹⁷² Mindegyik vallásjogi irányzatnak volt egy-egy külön előadóterme, ahol 62–62 tanuló tanítottak, valamint további ösztöndíjasokat a Korán, a hadiszok és az orvostudomány tanulmányozására. Az iskolába pályázat útján lehetett bekerülni, és elvégzése után a tanulókra a legragyogóbb pályák vártak (például bírói, követi vagy vezíri állás).¹⁷³

A 14. századi arab utazó, Ibn Battúta, aki keresztül-kasul bejárta az akkori iszlám világot, a következőket írta: „A Bagdadtól keletre eső terület piacokkal zsúfolt, tekintélyes település. Legnagyobb piaca az úgynevezett »keddi piac«, ebben mindennemű kézművesség megtalálható. Közepén áll a csodálatos Nizámijja madrasza, vagyis iskola, amelynek szépsége közmondásos. A piac hátsó részén pedig a Musztanszirijja madrasza látható, amely al-Musztanszir billáh Abú Dzsafárról kapta nevét, aki Záhír kalifa fia és Nászir kalifa unokája volt. Mind a négy rítus megtalálható Bagdadban. Mindegyiknek külön pavilonja van, amely mecsetből és iskolából áll. A tanító egy kis fakupolában ül, szőnyegekkel leterített széken. Nyugodt és méltóságteljes, fekete ruhát visel, fején pedig turbánt. Jobbján és balján egy-egy ember ül, akik mindent elismételnek, amit mond. A négy rítus összes iskolája hasonló rendszerű. Ennek a mecsetnek a bejáratánál egy fürdő áll a tanulók rendelkezésére és egy kis épület a rituális mosakodás céljára.”¹⁷⁴ Ibn Battúta színes leírása bizonyíték arra, hogy ezek a bagdadi iskolák túlélték a 13. századi mongol-tatár rombolásokat.

77

SZÍRIA

Szíriában a madraszák a síiták elleni harcban, az ortodox nézetek védelmezésére jöttek létre. 1098-ban alakult meg e területen az első, hanafita madrasza. Damaszkuszban a 12. században a – kegyes adományai okán fentebb már említett – Núr al-Dín ibn Zendszi fejtett ki jelentős tevékenységet az iskolaalapítást illetően. Az általa alapított *al-Núrjija al-Kubrá* jól példázza az iskolák korabeli támogatásának szokását. Az alapító nemcsak az iskolát működtette, hanem a fenntartás költségeinek fedezése mellett a diákoknak és tanároknak ösztöndíjakat is folyósított. Két lisztesmalom, hét gyümölcsöskert, földbirtok, fürdők, két bolt is tartozott a madraszához, és Ibn Dzsubajr beszámolója szerint egyes maghrebi diákok évi 500 dínár jövedelmet is élveztek.¹⁷⁵ Az első damaszkuszi madrasza a város szívében, a nagymecsetben volt, és több iskola létesült a mecset körül is.



4. ábra. Az al-Nürjija al-Kubra madrasza alaprajza (12. század, Damaszkusz).
 (1) iwán: 8,25 x 7,8m alapterületű; 9,7 m belmagasság (2) mecset (3) tanári szobák (4) 8 db lodzsa a diákoknak, egyenként 2–2 lakószobával (5) gondnoki irodák (6) illemhelyek (7) konyha és ebédlő (8) élelmiszer-raktár (9) általános raktár

Később, a 13. századtól a külvárosi részeken is nyíltak madraszák, gyakran az egy-egy városrészben virágzó jogi irányzat (pl. hanbalita) követőinek kezdeményezésére. *Ibn Dzubajr* 1184-ben Damaszkuszban járva utalt olyan szobákra, melyeket az Omajjáda mecsetben sáfíita és málikita jogot tanuló diákok használtak. Bár a 12. századtól valamennyi jogi iskola követői helyet kaptak a szíriai főváros madraszáiban, a hanafita és a sáfíita irányzat megőrizte jelentőségét, és ennek elsősorban az volt az oka, hogy erősíteni kellett a szunnita hagyományokat a keresztres háborúk idején.¹⁷⁶

Több leírás is fennmaradt az egyes damaszkuszi madraszák működéséről. Az 1230-ban épült *Iqbálíja* madraszában például 25 joghallgató részesült bőséges juttatásokban: naponta biztosították számukra – a *waqf* alapítványi forrásból – az étellemezést és a szállást, kaptak gyümölcsöt és édességeket a szünidőre. Az *al-Ádilíja al-Szughrá* madraszában a húsz joghallgató és tanár ellátása mellett egy tanári segítő, imámot, müezzint és kapust is alkalmaztak.¹⁷⁷ Abból a kevés, de alapos részletességű forrásból, melyek a *waqf* alapítványok felhasználásáról tudósítanak, kiolvasható, hogy jelentős differenciálás volt a juttatások tekintetében attól függően, hogy ki milyen „munkakört” töltött be egy-egy iskolában. Az 1235-ben létrehozott damaszkuszi *Dár al-Hadis al-Asrafíja* esetében a hadis tanár havi 90 dirham fizetségben részesült. Az imám 60, a *mihráb* őrzője pedig 40 dirhamot kapott. A hadis-felolvasó tanár 24, a müezzin 20, a könyvtáros pedig 18 dirhamban részesült. Az iskola két óra és a kapus 15–15 dirhamot kaptak, a Korán-szövegek memorizálását segítő (tízen voltak) 10–10 dirhamot fejenként. Az iskola felsőbb szintjén tanuló diákok 8, a kezdők pedig 3–4 dirhamban részesültek havonta.¹⁷⁸

Szíria területén az 1300-as évek előtti időből mindössze 14 madrasza maradt fenn, ezek azonban csak töredékét jelzik az egykori iskolai építkezéseknek, hiszen madraszából csak Damaszkuszban 82, Aleppóban pedig 46 létezett.

INDIA

India 8. századtól iszlamizált területein különösen a 13. század elejétől épültek madraszák. Itt is az volt ennek az iskolatípusnak a fő funkciója, hogy felkészítsen a kormányzati munkára és az igazságszolgáltatás feladataira. Az első fontos indiai muszlim felsőoktatási központ Dihlben volt, itt nyílt meg a 13. század elején a *Mu'izíja*, melyet valószínűleg az 1211–1236 között uralkodó *Itutmis* alapított, illetve a *Násziríja*, amelyet *Nászir al-Dín Mahmúd* egyik minisztere, *Balban* alapított. Amikor a mongolok előzölötték a muszlim világ központi területeit, Közép-Ázsiából és Perzsiából számos tudós menekült ide, és jelenlétük döntő mozzanat volt az indiai oktatás fellegvárának fejlődése szempontjából. Az indiai muszlim oktatásügy jeles támogatója volt a 14. században *Firúz Sáh Tughlúq*, aki harmincnál is több iskolát építtetett, köztük a Dihlben emelt legjelentősebb madraszát, a *Firúz Sáhít*. Az impozáns, sokablakos épület tanárok és diákok számára is tartalmazott lakószobákat, és építészeti szempontból egyesítette a hindu és muszlim építészet alapelemeit. A fővárostól távolabb fekvő Badá'un is neves kulturális központ volt, itt főként a 15. század első felében épült számos iskola, Agrában pedig a 15–16. század fordulóján.¹⁷⁹

EGYÉB TERÜLETEK

Közép-Ázsiában a madraszák virágkora a *Timuridák* alatt volt, a 14–15. század fordulóján, és főként Szamarkand emelhető ki mint a *Timurlenk* félelmetes pusztításainak romjain kiemelkedő kulturális és oktatási központ.¹⁸⁰



80

5. ábra. Középkori madrasza Szamarkandban (15. század eleje)

Kis-Ázsiában a 12–13. században épültek az első felsőbb szintű oktatási intézmények. Tuniszban a 13. századtól terjedt el ezen iskolatípus, az első maghrebi madraszát pedig 1265-ben nyitották Fezben. (Ugyanakkor megjegyzendő, hogy – más keretek között – korábban már létezett itt is magasszintű tudományos képzés.) A maghrebi térségben a hivatalos oktatás monopóliuma a málikita iskoláké volt.

A madraszák – miként a fenti példák sokasága is mutatja – gyakorlatilag behálózták szinte az egész muszlim birodalmat, Szicíliát és az Ibériai-félszigetet kivéve. Andalúziában *Ibn Sza'íd* 13. századi leírása szerint nem voltak madraszák, az oktatás a mecsetekben folyt. Kiváló felsőfokú iskolák viszont itt is voltak Toledo, Murcia, Almeria, Sevilla, Cadiz, Valencia és Granada városában, melyek főként II. al-Hakam 10. századi iskola- és kultúrátámogató politikája nyomán létesültek. (Ez utóbbi helyszínen 1349-ben madrasza is szerveződött.)

Több kutató úgy véli, hogy az iszlám középkori világában jelentős mértékben elszaporodó madraszák nem biztosították minden esetben a magasszintű közép- és felsőfokú tanulmányokat. Sokasodásuk természetesen hátravetette az oktatás színvonalát. A hiteles képhez hozzátartozik annak megemlítése, hogy a diákokat és tanárokat gyakorta nem valamely vallásos irányzat iránti elkötelezettségük vonzotta egy-egy iskolába, hanem a kiemelkedően magas pénz- vagy természetbeni juttatások. A madraszákra kialakulásuk időszakától kezdve általánosabb jellemző volt, hogy a tudományos erőfeszítések a vallásos tanításoknak alárendeltek voltak. A kézikönyvek szövegeinek erőltetett memorizálása több helyszínen félművelt rétegek kialakulásához vezetett. Al-Birúni például azt írta előlött érzett aggodalmában, hogy így „lehetetlenség, hogy a tudományokban és az új kutatásokban haladni lehessen”.¹⁸¹

81

A MADRASZÁKBAN FOLYÓ OKTATÁS

KÉPZÉSI TARTALMAK

A középkori madraszák működésének központi jelentőségű területe volt a vallásjog tanítása. Ennek megvilágításához azonban számos tudományterület eredményeivel kellett megismerkedniük a diákoknak. A curriculum általában a tantárgyak két fontosabb csoportját fogta egybe, bár az óriási muszlim birodalom területén a számtalan iskola némelyikében lehettek ettől való eltérések. A nyelvi felkészítést szolgáló, illetve a kinyilatkoztatott szövegek tanulmányozását elősegítő területek jelentették a tananyag egyik részét, az úgynevezett „racionális” tudományok tantárgyi megjelenése pedig a másikat, mintegy kiegészítve az előbbi csoport képzési tartalmait. A tananyag felépítése az alábbiakban foglalható össze: I. csoport: arab nyelv (*al-lugha al-^carabijja*), a nyelvtan (*al-naḥw*), a retorika (*al-balāgha* vagy *al-baján*), az irodalom (*al-adab*), a Korán-olvasás (*al-qirá'át*), a Korán szövegeinek magyarázata (*al-tafsír*), a hagyományok (*al-hadís*), a jog (*al-fiqh*), a jog forrásai és alapelvei (*uszúl al-fiqh*), vallástudomány (*al-tauhíd*, *al-kalám* vagy *uszúl al-dín*). II. csoport: matematika (*al-rijádiját*), az örökösödési jog (*al-fará'id*) és a logika (*al-*

mantiq).¹⁸² Az alábbiakban részletesebb leírást adunk a középkori madraszákban oktatott egyes tantárgyak tartalmáról.

ARAB NYELV

A muszlim oktatás középpontjában – a középkorban éppúgy, mint napjainkban – a Korán tanulmányozása állt. Éppen ezért elengedhetetlen és fontos volt mindig is az arab nyelv megismerése, minél tökéletesebb megértése. Senki nem lehetett sikeres hivatalnok, bíró, törvényhozó, tanár vagy vallási vezető, ha nem tudott jól arabul. A Korán szövegét azonban még az araboknak sem volt könnyű megérteniük, mert egyrészt az iszlám előtt kialakult költői nyelven íródott, másrészt pedig a kúfi írás, mellyel végleges lejegyzésre került, nehézkessé tette az olvasását, és szövegében sok a kétértelműség, a szimbolikus kifejezés-mód. Ezért a nyelvtudomány fejlődése és kibontakozása kellett ahhoz, hogy az iskolákban pontos és biztos nyelvi tudást adjanak át diákjaiknak a tanárok. A tanulást fontos lexikonok és szótárak segítették, amelyekből a tanulók kihámozhatták a Koránban szereplő ritka vagy nagyon nehezen értelmezhető kifejezések jelentését is.

Az első arab szótárat *al-Khalil ibn Ahmad* (712–786) állította össze. A későbbi századokban aztán számos helyszínen készültek hasonló művek, amelyeknek sokaságára Ibn Khaldún is utal. Jelentős mű volt például a nisápúri tudós, *al-Tha'álibi* (961–1038) nyelvészeti antológiája, mely *Fiqh al-Lugha* címmel jelent meg. Ezt széles körben használták a madraszákban is, mert segítségével a diákok könnyebben megértették a számukra különös, ritka kifejezések jelentését. Andalúzia területén is nagy figyelmet fordítottak az arab nyelv tanulmányozására és helyes használatára. Az ottani szótárkészítők sorából kiemelkedett a murciai *Ibn Szida* (1007–1065).

NYELVTAN

A középkorban számos nyelvész írt tankönyvet az arab nyelv nyelvtanáról, és ezek a művek jelentették a madraszákban zajló grammatikai képzés alapját. A diákok megismerkedhettek így a helyesírással, a helyes ejtéssel, a különböző nemű főnevek és igék ragozásával (egyes, kettes és többesszám, különféle igeidők és módok, rendhagyó esetek), a magánhangzók és diakritikus jelek helyes használatával, a mondat-szerkesztéssel, az írott és beszélt nyelvi változatok közti eltérésekkel, a hibák korrigálásával stb. Mindez nemcsak ahhoz volt szükséges, hogy képesek legyenek megérteni a Koránt, hanem ahhoz is, hogy tudják helyesen használni az arab nyelvet.

Már a 8. században több olyan mű született, amelyek az arab nyelv nyelvtani sajátosságait és rendszerét írták le. A korai művek közül va-

ló a vak tudós, *ʿIszā ibn ʿUmār al-Thaqafī* (meghalt 767 körül) két nyelvtankönyve, de még ezeknél is jelentősebb volt az Irakban élő perzsa tudós, *ʿAmr ibn ʿOszmán Szibawajh* (meghalt 793-ban) munkája. Műve, mely „A Könyv” (*al-Kitāb*) címet viselte, összefoglalást adott az arab nyelv szabályairól, mégpedig olyan tökéletes módon, hogy egy későbbi tudós ezt írta: „ha valaki jelentősebb nyelvtankönyvet akar írni a Szibawajh-féle művön kívül, jól teszi, ha elszégyenli magát...”¹⁸³ Kúfában az első nyelvtani összefoglalást *Abū Dzsaʿfar Muhammad al-Ruʿászi* írta, akinek „Fejes” volt a gúnyneve kivételesen nagy fejmérete miatt. Legnevesebb tanítványa a „Köpönyeges” ragadványnevű férfi volt, *Abū al-Haszán ʿAlī al-Kiszáʿi* (a *kiszáʿ* jelentése: köpeny).

Andalúziában elsősorban a keleti nyelvtankönyveket használták, és a középkori források szerint igen jelentős eredményeket értek el a nyelvtan tanulásában. Ez vélhetően elsősorban annak volt köszönhető, hogy maga a nyelvtan már az alapiskolákban is önálló tárgyként jelent meg, és csakis az számíthatott tudósként elismertségre, aki szabatosan használta az arabot. Nem elvont, „spekulatív” grammatikát tanultak itt, hanem mives költemények, jól válogatott szövegek olvasása során, gyakorlat közben derítettek fényt a nyelvtani szabályokra. Így sohasem volt igazi különbség keleti és nyugati muszlim szerzők nyelvhasználatának minőségében. Még azokban az időszakokban sem hanyatlott Andalúziában a nyelvtan ismerete, amikor a történelmi-politikai események vihara szinte valamennyi tudomány művelését elsodorta, sőt, nem rekedt meg a térség határain belül. A sevillai iskola tudósai például kiűzetésük után Marokkóban tanítottak tovább, a „grammatika hercegének” nevezett *Abū Khajján* (1256–1344) pedig Egyiptomban. Egy régi tanulmány szerint a Jaenből való híres tudós, *Ibn Málík* könyveit még a 19. században is használták, egészen Indiáig kiterjedően.¹⁸⁴

RETORIKA

A muszlimok körében mindig is rendkívül fontosnak tartották a szép kifejezésmódot, valamint az írott szövegek pontos és tetszetős szerkesztését. Egy tudós embernek illett tudni azt, hogy mely szavakat milyen szövegkörnyezetben és szituációban használhat, és hogy melyik kifejezéseket kell kerülnie. Az arab költők által használt verstan és a megfogalmazás régi formái és szabályai vezettek el a retorika kibontakozásához. A több szakaszban fejlődő tudományág nem csupán elméleti, hanem gyakorlati értékeket is hordozott a művelt muszlimok számára, a diákoknak szánt tananyagok között is fontos helyet foglalt el.¹⁸⁵ Az arab nyelvű Korán és a hagyományok megértésén túl szerepet játszott e tárgy a szép imák és prédikációk, illetve a rangos irodalmi és tudományos művek megalkotásában, a jogi szövegek megfogalmazása során.

A retorikának a középkori évszázadok folyamán több ága is kialakult, melyek közül az egyik legfontosabb volt a világos és szép kifejezőmód tanulmányozása és elsajátítása, a gondolattartalmak mondat-szintű, modalításban eltérő kifejezésének megtanulása, az *al-ma‘āni*. Beletartozott ebbe a frazeológia is, vagyis annak vizsgálata, hogy milyen mondattípusok vannak, hogy melyikre mi jellemző, és hogy melyik típust mikor kell (illik) használni egy adott szövegben. A figurális nyelvhasználat tudománya, az *al-baján* a retorikának azt az ágát jelentette, amely az ékesszólás művészetével foglalkozott. A jól választott és nagyszerűen hangzó kifejezések használata éppúgy követelmény volt a szép és érthető beszéd kapcsán, mint a kétértelműségek kerülése. A metaforák, költői képek vizsgálata is ehhez a témához tartozott, melyek nemcsak az irodalmi művekben voltak jelen, de a nyilvánosság előtt tartott különböző beszédekben is. A retorika fontos területe volt a középkori muszlimoknál is a helyes ejtés, a szép hangképzés begyakorlása, az *al-badí‘*, mely a hangkészlet ornamentikájának lehetőségeit tárgyalja.¹⁸⁶

A madraszákban szélesebb értelemben vett filológiai tanulmányokat is folytathattak a diákok, sőt egyes esetekben speciális, nem elsősorban a jogi képzésre figyelő madraszákat is létrehoztak, mint például 1207-ben a bagdadi *madrasza nahwijjá*-t, mely kifejezetten az arab nyelv magasszintű tanulmányozására szolgált.¹⁸⁷ A Nizámijja és Musztanzirijja pedig olyan átfogó képzést nyújtott az érdeklődő diákoknak, mely mai szemmel nézve is ámulatra méltó. A korabeli diákok a madraszák falain kívül is keresték az alkalmat az ismeretek elsajátítására: a baszrai piacon például a nyelvészetet tanuló fiúk gyakran elvegyültek a beduin kereskedők között, hogy dialektusukat és az általuk használt sajátos szavakat megtanulják. Szokásban volt az is, hogy gyermekeket – főként vagyonos személyek fiait – az *al-Bádijja* nevű, szíriai sivatagba küldték, hogy az ottani nomád araboktól sajátítsák el a tiszta arab nyelvet.

IRODALOM

A verses és prózai irodalmi művek olvasása és írása is hozzátartozott a középkori muszlim műveltséghez, különösen a 10–11. században, a középkori muszlim irodalom virágkorában. Verseltek az uralkodói udvarokban élő tisztviselők, maguk a kalifák, diákok, tanárok és hölgyek is. Az irodalom a középkori iszlám esetében olyan összefoglaló kifejezés, amely alá tartozik a költészet, a rimes próza, a mesék és az anekdoták, sőt, maguk a történeti elbeszélések is. A muszlimok körében, a birodalom különböző területein nagy népszerűségnek örvendtek valamennyi műfaj és valamennyi korszak alkotásai. A rimes próza művelése – melyet az iskolákban is tanítottak – a nyelv köznapi szinten való

ismereténél mélyebb tudást kívánt, művelt és találékony szerzőt, akinek szájáról szinte gyöngyként gurultak hallgatói vagy olvasói elé a szépségesen és dallamosan megfogalmazott, változatos szókincsű és gyönyörködtetően szerkesztett sorok. Találkozhatunk vele útleírásokban, történetmondásokban, emelkedett – olykor köznapi – levelezésben egyaránt.¹⁸⁸ A rimes prózától még a hivatali élet színterén sem tudtak teljesen „szabadulni”, aminek egyik fő oka volt, hogy a legfontosabb követendő példának tartott Korán maga is ilyen formában íródott.

A szépirodalmi művek nem csupán az előkelő és vagyonos muszlimok körében voltak nagyon népszerűek, hanem az alsóbb néprétegek soraiban is. Több történet, mesegyűjtemény és költemény volt széles körben ismert, mint például a *Kalíla és Dimna*¹⁸⁹ vagy az *Alf Lajla wa-Lajla* (Az Ezeregyéjszaka meséi). A versmondók repertoárjába hosszú időn keresztül beletartoztak a sivatagban élő beduin költők páratlan szépségű művei is. Sokan forgatták *Abú al-Faradz al-Iszfaháni* (897–967) híres munkáját, a „Dalok könyvét” (*Kitáb al-Agháni*) is, ami verses és prózai művek gazdag tárháza volt. A 10–11. században divatba jöttek a hősokeket dicsőítő művek, melyeket makamáknak (*al-maqáma*) hívtak. E stílus kapcsán kiemelhető *Abú Muhammad al-Qászim al-Haríri* (1054–1122) neve, aki egy *Abú Zajd* nevű hős kalandjairól írta verses prózáját.¹⁹⁰

Az arab irodalomnak még a rimes prózai műveknél is fontosabb alkotásait jelentették a költemények. A versek már a Mohamed fellépését megelőző időben is részét képezték a nomád arab törzsek mindennapjainak, és az iszlám kialakulása nyomán a városi területek hétköznapi és ünnepi életébe is beköltözött a költői kifejezőmód, jöllehet a próféta előtti idők inspiratív, a transzcendenciába kapaszkodó költészetét – melyet éppen ő maga szüntetett meg prófétaként való fellépésével – felváltotta a mesterségszerűvé vált verselés.¹⁹¹ Mohamed halála után a költészet egyre népszerűbb lett, bár kiemelendő, hogy a beduinok közösségi költészetéből udvari, városi költészetté vált, és a legfontosabb alkotók zömmel nem arab születésűek voltak.¹⁹² Az első Omajjád kalifák Damaszkuszban, majd az Abbászidák Bagdadban egyaránt támogatták az irodalmat. Az uralkodói mecenatúra valódi oka – a szórakozáson kívül – az volt, hogy az alattvalók verses formában könnyebben megértették és megtanulták a legfontosabb politikai-társadalmi és vallásos tanításokat, a vers tehát mintegy közvetítő eszköz volt az uralkodó és népe között, a kommunikációnak olyan fontos eszköze, mint ma a különböző írott és elektronikus médiumok.¹⁹³

A költők ezért elismert és anyagilag is megbecsült szereplői voltak a muszlim középkornak. Városról városra, országról országra vándorolva ők vitték egyik helyről a másikra neves uralkodók, fontos események hírért, stílust teremtettek és mentettek át, formálták az irodalmi ízlést. Egy, a 10. században íródott könyv (*Kitáb al-Fihriszt*) annyi egy-

kori költő nevét említi, hogy e keretek között lehetetlen a felsorolásuk.¹⁹⁴ A legkülönbözőbb témákról verseltek, tolluk hegyére tűztek szerelmi költeményeket éppúgy, mint az uralkodókat dicsérő vagy éppen őket szatirikus módon megjelenítő verseket. A költők családi származásukra és földrajzi hovatartozásukra nézve nagyon különbözőek voltak, perzsa és arab nyelven egyaránt remekműveket hagytak hátra, és többen közülük a tudományok művelésében is kitűntek.

A verses formában elmondott szövegek tanulása a madraszák diákjai számára különösen hasznosnak bizonyult, mert a nyelvi-költői szépségeken túl ez a forma segített memorizálni különböző tudástartalmakat, így nem csupán ízlésformáló és jellemnemesítő, nyelvi tudást fejlesztő haszna volt, hanem sokkal általánosabb, didaktikai jelentősége is. A költemények és történetek elmondása mindemellett az egyik legfőbb szórakozási forma volt, így nem csupán a fejedelmi udvarokban, de a tanuló körökben is szívesen hallgattak és alkottak irodalmi műveket.

A KORÁN SZÖVEGEINEK MAGYARÁZATA

A nyelvi és irodalmi tanulmányok mellett, azokkal szorosan összefonódva folyt az iskolákban a Korán szövegeinek magyarázatával foglalkozó képzés. Mindenképpen vizsgálni kellett a szent szövegek megértéséhez azt a környezetet és kort, amikor keletkeztek, az exegézis elengedhetetlennek bizonyult a vallásos tanítások szempontjából. A Korán szövegeit magyarázó, Mohamed mellett élő vagy őt követő, a korai iszlám időkben alkotó tudósok művei jelentették e tantárgy kapcsán a kiindulópontot. A diákoknak a Korán-magyarázatok hallgatása és tanulása közben nemcsak az volt a dolguk, hogy különböző tudós személyek eredményeit megismerjék és a Korán lényegéhez közelebb jussanak, hanem azt is be kellett látniuk, hogy a szent könyv magyarázata csakis tényeken és sokszorosan alátámasztott tudományos alapvetéseken nyugodhat, és semmiképpen sem az egyes emberek személyes véleménye a mérvadó. A hadiszok értelmezése még nehezebb feladatot rótt a muszlim tudósokra és diákokra. A hagyományok között akadnak például olyanok, amelyek tartalma ellentmond egy másiknak vagy érvénytelenít egy következőt. Egyik kiemelkedő példa erre vonatkozóan az, hogy követői szerint Mohamed, amikor először érkezett Medinába, azt tanította, hogy Jeruzsálem felé fordulva kell imádkozni. Egy másik hadisz szerint azonban ez az irány időközben változott, és hatályon kívül helyezte amazt.¹⁹⁵

A tanulmányozandó szövegek mellett a madraszákban használt könyvekben is megjelentek a kommentárok, melyeket neves vallástudósok írtak. A diákoknak ezeket is tudniuk kellett. A széltében-hosszában elterjedt kommentárokról meg kell jegyeznünk azonban azt, hogy esetenként nem a vallásos szöveg jobb megértése céljából jöttek létre,

hanem olyan céllal íródtak, hogy egy-egy csoport, uralkodó hatalmát legitimálják vagy egyes vallási irányzatok, illetve eretnekmozgalmak létét igazolják.

KORÁN-OLVASÁS

A középkorban a muszlimok egy része nem tudott olvasni, vagy nem volt arra ideje, hogy különböző szövegek tanulmányozásában elmélyedjen. Számukra a Korán megismeréséhez a legfőbb helyszínt nem a madraszák, hanem a mecsetbeli imák jelentették, ahol minden pénteken megjelentek (férfiak és nők is, természetesen elkülönített helyen), ramadánkor pedig nappal és éjszaka is összegyűltek. A szép, kifejező módon és érthetően felolvasott Korán-szöveg az ő lelki épülésüket is szolgálta. Éppen ezért a műveltséget szerző, iskolában felkészülő diákok számára fontos tananyag volt a Korán értő és világos felolvasása. Ez, különösen az iszlám korai időszakában, rendkívül nehéz feladat volt, lévén, hogy a szent könyvben nem volt benne a magánhangzók jelölése. Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy az isteni kinyilatkoztatásnak tartott művet több ember többféleképpen is felolvashatta, márpedig ez tűrhetetlen volt. A magánhangzók pontosítása és a diakritikus jelek pontos bejegyzése végül hitelesnek és szaktekintélynek számító vallástudósok (mintegy hetven) szövegmondásai alapján történt, azokat az eretnekeket pedig, akik más változatokat terjesztettek, megbüntették, börtönbe vetették.¹⁹⁶ A középkori muszlim neveléstörténet sajátossága, hogy az iskolákban gyakran vak fiúknak tanították meg a Koránt, hogy aztán a mecsetekben különböző alkalmakkor annak részleteit szépen és hibátlanul elmondják, úgy, hogy egyetlen hangot sem változtatnak meg a recitálás során.

A Koránban foglaltak elsajátítása gyakran két részre oszlott: a diákok először táblákra írták a szövegrészeket és bejelölték a szünetjeleket, utána pedig következett maga a felolvasás. A tanár előolvasott, a növendékek pedig próbálták utánozni őt. Ezután a diákok maguk olvasták fel a szöveget, a tanár pedig javítgatta hibáikat.

HADÍSZOK TANULMÁNYOZÁSA

A hadiszok tanulmányozása fontos volt, bár jelentőségében sohasem ért fel a Korán megismerésével. A muszlim vallástudósok gyakran figyelmeztettek arra a középkorban is, hogy Mohamed, bár ő Allah prófétája, emberi lény volt; saját szavait idézve is kiemelték, hogy amikor beszélt, és nem a kinyilatkoztatásokat idézte, akkor megnyilvánulásai a saját véleményét tükrözték. Ám azt is kiemelték, hogy minden ember közül ő volt a leginkább képes és alkalmas arra, hogy az isteni útmutatásokat értelmezze.

A hadiszoknak hatféle gyűjteményét állították össze az iszlám kialakása utáni évszázadokban, melyeket az iskolákban tanuló növendékek is ismertek és használtak. A legfontosabb válogatás az *al-Bukhari* által összeállított gyűjtemény, aki a 9. században 16 esztendőn keresztül utazott szakadatlan, Egyiptomtól Afganisztánig, sorra járva a legnevesebb muszlim tudósokat, hogy összegyűjtse a hitelesített hagyományokat. A mintegy félmillió neki átadott hagyomány közül végül körülbelül 7500 került bele válogatásába. A tudósok megkülönböztettek „megbízható”, „jó” és „gyenge” hadiszokat, és komoly megfontolással szerkesztett rendszerükben nagy hangsúlyt fordítottak az első csoportba tartozó hagyományok hiteles továbbadására és rögzítésére, megőrzésére. A diákok a madraszákban vagy a mecsetiskolákban megismerkedhettek mindazokkal a hagyományokkal, melyek – a Korán mellett – eligazítást nyújthattak számukra a mindennapi életvitel szabályait illetően éppúgy, mint a vallásos kötelezettségek terén. A hadiszok közül számos anekdota-szerű, humoros és frappáns formában megírt történetet mond el, ezért érdekes és élvezetes olvasmányt, illetve tanulnivalót jelentettek a növendékeknek. A témák változatossága feltehetőleg a tanulást is megkönnyítette: a kisgyermekes szeretetétől a nőekkel való bánásmódon át a mélyen vallásos gondolatokig sok színes részlete van a hagyományoknak, és még olyan kérdésekben is megőrizték például Mohamed szavait, hogy miként bánjon az ember kedves lovával vagy tevéjével.

JOGTUDOMÁNY

Mint a fentiekben többször utaltunk rá, a madraszák nagy része valamely – és általában csak egy – vallásjogi iskola tanításainak közvetítését végezte. Az alapszinten (iskolákban, mecsetekben, piacokon vagy magánházaknál) megismert Korán-szövegek, a hadisz részletei és maga az arab nyelv ismerete jelentették a kiindulópontot a madraszákban folyó képzés esetében.

A muszlim világban a jogtudomány alapvetően a Koránon, a hagyományokon, a muszlim közösség megállapodásán (*idzsmá'*), az analógián (*qijász*) és olykor a személyes véleményen (*ra'j*) nyugszik. A muszlim jogtudomány – bár szerepe az isteni kinyilatkoztatáson alapuló mibenalósága miatt korlátozott – mindenkor jelentős tudománynak számított, a törvény, a *sari'ca* (a szó jelentése „a vízhez vezető ösvény”, vagyis az élet forrása) a muszlim hívők számára örök értéket jelent. A *sari'ca* úgy alakult ki, hogy már az iszlám korai időszakában a muszlim közösségek megpróbálták lefektetni a muszlim magatartásforma szabályait a Korán¹⁹⁷ és a hadisz alapján. A muszlim jog alakulása három nagyobb hullámban ment végbe. Az első időszakban (7–9. század) az iszlám világának helyi jogrendszerei összezsugorodtak, a klasszikus jog

kiterjedt, hatása megnövekedett. Ugyanakkor nagy hatással volt a muszlim jog szakértőire és magyarázóira az időközben megismert keresztények, zsidók és zoroasztriánusok közösségi jogrendszere is, jóllehet ezeknek még részletei sem váltak soha a muszlim jogtest darabjaivá. A jogtudomány első igazi fellegvára az iszlámban Medina volt, majd más központok is kialakultak, mint például az iraki Kúfa. A síiták a szunnitáktól eltérő módon alakították saját jog-magyarázatukat.

A muszlim jogrendszer – változtathatatlan elvei miatt – nem követhette az egyes helyszíneken jelentkező igényeket. A 8–9. század folyamán így különböző területeken (egyes személyekhez kötődően) más-más vallásjogi iskolák jöttek létre, melyek mindegyike ugyanazokat a törvényeket értelmezte, ám eltérő módon, a helyi gyakorlathoz igazítva. Bár eredetileg tudósok százai magyarázták a jog részleteit, négy tudós végzett olyan munkát, amellyel hosszú időre meghatározta az ortodox (szunnita) muszlim törvénykezést és jogi gondolkodást. Ezek a napjainkig jelentős hatást gyakorló irányzatok négy főbb jogi iskolát alkotnak. Elsőként alakult ki a *hanafita*, *Abú Hanífa* (697–767) munkássága nyomán, aki Kúfában és Bagdadban tevékenykedett, a történelemnek egy igencsak viharos korszakában. Szívélyes, ékesszóló és igen tudós ember hírében állott, aki először selyemkereskedőként dolgozott Kúfában. Ezt követően ment Bagdadba, ahol bölcsességéről, okos jogi döntéseiről, erényességéről és érdemeiről legendákat zengtek.¹⁹⁸ Számos tanítványa volt, akik gondolatait és hírét messze földre elvitték. Nem hagyta magát a hatalmasságok által befolyásolni, döntéseit a lehető legkörültekintőbb vizsgálódás és igen szilárd jogi tudás birtokában hozta meg. Nem elégedett meg a vallásos források felhasználásával, hanem – a nomád Arábia gyakorlatából merítve ötletét – bevezette a jogban az analógia fogalmát azokra az esetekre nézve, amikor a Korán és a hadiszok nem nyújtanak útmutatást. Tanítványai könyveket állítottak össze tanításai és döntései kapcsán. Rendszerét átvették Törökországban, Indiában és Közép-Ázsiában.

A következő, ún. *málikita* iskolát *Málik Ibn Anász* (715–795) hozta létre Medinában. Magas és szőkés hajú férfi volt, aki olyan ájtatosan élt, hogy ezzel mindenkit ámulatba ejtett. Nem volt hajlandó például lovagolni a városban, mondván, hogy ott temették el a prófétát. Igen népszerű tudós volt, részt vett politikai természetű vitákban is. „Al-Muwatta” című műve az első átfogó muszlim jogi munka. A Korán és a hadiszok pontos betartása mellett szerinte figyelembe kell venni a közösség megegyezésén alapuló jogi döntéseket is. Ez volt az egyetlen olyan vallásjogi iskola, melyet Észak-Afrika és Andalúzia területén is elismertek.

A harmadik, *sáfiita* iskola alapítója *al-Sáfi'ci* (767/?!–820) volt, ifjan Málik Ibn Anász tanítványa. Tanulmányait befejezve mesterétől szellemileg és térbelileg is eltávolodott, és Bagdadban dolgozta ki a közmeg-

egyezés (*idzsmá'*) koncepcióját, és személyes véleménynek is helyt adott jogi ügyekben. Idős korában mind gyakrabban hangsúlyozta a Korán és a hagyományok jelentőségét. Egyiptomban (ahol élete utolsó öt évét töltötte), Szíriában, Dél-Indiában, Malajziában és Indonéziában fogadták el leginkább rendszerét. Az általa összeállított terjedelmes törvénykönyv *Kitáb al-Umm* címmel jelent meg.

A negyedik vallásjogi iskolát *Ahmad Ibn Hanbal* (780–855) alapította, aki al-Sáfi^ci tanítványa volt, de tanárától teljesen elfordult. A *hanbalita* iskola létrejöttétől fogva harcolt kora racionalizmusa ellen, s teljes mértékben ragaszkodott a Korán minden egyes betűjéhez. Mintegy harmincezer olyan hadíszot gyűjtött össze, amelyekre alapozta jogi véleményét. Fő műve az *Al-Musznád* címet viseli. A hanbalita iskola folytatói között találjuk a középkorban *Ibn Tajmíj*át (meghalt 1326-ban) és később *Muhammad Ibn 'Abd al-Wahháb*ot (1703–1787), és ezen iskola törvényei uralkodnak ma is Szaúd-Arábiában.

A jogtudományon belül Andalúzia területén egyedül a málikita irányzat terjedt el a középkorban, annak ellenére, hogy az ortodox muszlim nézetek szerint mind a négy vallásjogi iskola tanításai elfogadhatóak. Az Omajjádák ottani uralkodása idején a málikita nézetek fontos összetartó- és politikaszervező erőt jelentettek, és a kiskirályok korában szintén ez lett a legfőbb jogi irány, jóllehet a másik három iskola tanainak is akadtak követői a félszigeten.

A jogiiskola-alapítók követői a 10–11. században rendszerezték a „mesterek” gondolatait. Mindegyik jogi iskola tanításainak továbbviteléhez nagy számú jogtudós kellett, akik elsősorban az effajta tanulmányoknak szentelték idejüket. Egy-egy irányzat tevékenysége földrajzilag is jól körülhatárolhatóan elkülönült.¹⁹⁹ A jogi iskolák működésének legfőbb színterei a madraszák voltak. Az iskolák diákjai megismerték és megtanulták értelmezni a legfontosabb jogi előírásokat, a muszlim életvitel gyakorlati szabályait. Az étkezés, öltözködés, családjog, örökösödési rend, a bűncselekmények elkövetőinek megbüntetése és más területek alkották a jogi tanulmányok alapját. A jogtudomány tanulása az egyik legfáradtságosabb, legnehezebb és leghosszadalmasabb tevékenysége volt a muszlim diákoknak. A vallás legfőbb forrásainak beható ismerete mellett ez megkívánta az arab nyelv kiváló ismeretét és szabatos használatát, az érvelési technikák elsajátítását, az egyes vitás jogi kérdésekhez kapcsolódó esetleírások és lehetséges megoldási módok tanulmányozását, és nem utolsósorban mérhetetlen szorgalmat és kitaratást követelt a növendékektől. A jogi tanulmányokat számos könyv segítette, melyek lehetővé tették az összevető vizsgálódást is. A könnyebb eligazodás és az egyszerűbb tanulás érdekében a hadiszokhoz hasonlóan a jogi tudnivalókat is csoportosították a korabeli szerzők.

VALLÁSTUDOMÁNY

A vallástudomány mint tudomány nem Mohamedtől ered, mert ő prófétaként lépett fel és nem vallásmagyarázóként, maga a Korán pedig kinyilatkoztatás és nem egy egységes vallási dogmarendszer²⁰⁰, ő és követői csak közvetítették és végrehajtani próbálták a vallásos tanításokat. Később, 632 után azonban hamarosan – a jogi iskolákhoz hasonlóan – különféle vallásmagyarázó iskolák jöttek létre, melyek a muszlim vallás legfőbb kérdéseit próbálták tisztázni és rendszerezni a rendelkezésre álló források segítségével. A baszrai eredetű *mu^ctazila* iskola a görög filozófiai racionalizmus módszereit használta fel teológiai kérdések kifejtéséhez. Véleményük szerint a Koránt az értelem segítségével meg kell tisztítani a köréje rakódott antropomorf és leegyszerűsítő elképzelésektől. Tanaik főbb pontjai az alábbiak voltak: a szilárd egyistenhitbe vetett bizonyosságuk; ők Allahot teljes mértékben spirituális lényként tételezték, minden anyagi fölött álló transzcendenciaként. A neki tulajdonított jelzőkről (attribútumokról) azt gondolták, hogy azok túlságosan emberi kifejezések, így az Istenre nézve nem használhatóak. A Koránról úgy tartották, hogy Allah teremtő munkájának utolsó eredménye, és nem eleve teremtett valami, miként az Isten. (Ez a nézet különösen sok vitát váltott ki az ortodox tudósok körében.) Mivel náluk az értelem mint az igazság kritériuma jelent meg, nem fogadták el a hagyományokat és azok átadásának módját, sem az idzsmát, vagyis a közösségi konszenzust. Tagadták a „bűnt elkövető hívő” létét, szerintük aki bűnt követ el, nem igazi muszlim, átmenet hívő és nem hívő között nincs. A jó elrendezése és a rossz tiltása, valamint az attól való tartózkodás szerintük minden muszlimnak kötelessége.²⁰¹ A *mu^ctaziliták*, bár racionalisták voltak, toleránsak nem. Tanításaik és intézkedéseik népszerűtlennek bizonyultak, működésük legszélsőségebb eredményeként 827-ben bevezették a *mihna* intézményét, mely az inkvizícióhoz hasonlítható ítélőszék volt, és sok, hagyományosan gondolkodó tudóst vontak felelősségre. Végül 848-ban ők maguk is ezen intézmény áldozataivá lettek, amikor *al-Mutawwakkil* (uralk. 842–861) kegyeit elveszítették.

A 9. században tehát ezen iskola helyére egy másik lépett: *Abú l-Haszán al-As^cari* (874–935) és követői, akik a vallástudományt (*al-kalám*) az ortodox tudósok által elismert és tanulmányozott tudományággá tették. Az irányzat névadója, a baszrai tudós eleinte a *mu^ctaziliták* közé tartozott, *al-Dzsubbá'i* tanítványa volt. Az előző iskola tanításain alapuló nézeteik szerint az isteni akarat abszolút, tagadták az ember szabadságát. A 10. századtól gyakorlatilag napjainkig létező, az iszlám világának számos oktatási intézményében is jelenlévő vallási iskola tanításait gyakorolta „vallási fatalizmus”-ként foglalják össze a vallásfilozófia kutatói. Al-As^cari a bigott vallásosság helyére állította az érvelő,

vitatkozó megközelítési módot, beépítve a görög dialektika módszereit. A nagy vallásjogi irányzatok közül a sáfíiták és a málikiták (különösen az utóbbiak a 12. században) valójában al-As^cari tanainak követői és alkalmazói voltak. Az irányzat tanításait a vallásmagyarázó iskola vezetőjének halála után foglalták össze, *Kitáb al-irsád* címmel.

A szamarkandi *al-Máturídí* (meghalt 944-ben) és követői – akik sohasem tudtak az előző vallásmagyarázó iskolák szerepéhez hasonló betölteni – a „megváltás bizonyosságát” tanították, a kinyilatkoztatás és az értelem között megpróbálták még közelebbi kapcsolatot teremteni, mint az előző irányzat hívei. Egy máturidita ezt mondhatja: „Igazán hívő vagyok”, míg egy as^carita így fogalmazna ugyanerről: „Hívő vagyok, ha Isten is úgy akarja”.²⁰²

A madraszákban folyó vallástudományi oktatás – a vallásmagyarázó iskolák létezésével összefüggésben – korszakonként, földrajzi helyszínenként és irányzatonként részleteiben kissé (vagy nagyon is) eltért, méginkább, mint a jogtudomány. Az egyes tudósok és iskolák metafizikai elméletei gyakran távol álltak a hétköznapi emberek mindennapi érdeklődésétől és szükségleteitől, sokan elsősorban arra szerettek volna egyszerű, követhető és egyértelmű válaszokat találni, hogy milyen életvitelt folytassanak ahhoz, hogy a túlvilágon majd elnyerjék a jutalmukat.

A lelki segítséget széles tömegek számára már a 8. századtól a szúfizmusz hozta el²⁰³, az aszketizmus és miszticizmus segítségével kapaszkodót nyújtó irányzat. Jóllehet a szúfizmusz nem a muszlim vallástudomány valamely ága vagy irányzata, hanem azok mellett felnövekvő és kibontakozó szellemiségi mozgalom, az iskolákban gyakorta megjelent, és a madraszákban úgy mutatták be, mint a vallástudományhoz tartozó tananyagrészt. (A szúfi tanításokat és gyakorlatokat összefoglaló névvel *al-taszawwíf*-ként említették.) Az ájtatos életet hirdető, a hétköznapi szinttől a Legfelsőbb szintjére elrugaszkodni próbáló férfiak és nők viselkedése számos diákot is befolyásolt. A középkor iskoláiban a szúfi állapot jellemzése és elérésének technikája gyakran hozzártartozott a tananyaghoz.

A vallástudomány mindig vitathatatlanul része volt a felsőbb iskolák tananyagának, ugyanakkor a filozófiai képzés a tanárok magánházaiban folyt.

EGYÉB TANTÁRGYAK

A hagyományos nyelvészeti, jogi, vallástudományi képzés mellett ezen intézményekben tanultak aritmetikát és földmérést, az örökség felosztásának nehéz „tudományát”, valamint logikát. Mindezek azonban csakis másodlagosak voltak az előbb felsorolt tárgyakhoz (tudományokhoz) képest, és azok alátámasztását szolgálták. A matematika oktatása például elsősorban az ünnepnapok és imaidők pontos idejének

kiszámítására készített fel, hasonlóan a középkori Európa „hét szabad művészet” összefoglaló néven emlegetett ismeretegyüttes quadriviumában szereplő aritmetikához.

Az iszlám világában az egzakt tudományok – köztük a matematika ágainak – fejlődéséhez az igazi lendítőerőt a 9–10. században perzsára és/vagy arabra fordított görög és indiai művek adták. Eukleidész, Arkhimédész, Apollóniusz, Herón, Ptolemaiosz, Diophantusz, Arisztotelész és mások művei nem csupán a hindu, hanem az egyiptomi, khwárezmi, perzsa és kínai tudáselemekkel is kiegészültek, s mindez a szellemi örökség óriási szerepet játszott a muszlim matematika fejlődésében, mely mind a mai napig tartó jelentős hatást gyakorolt Európára. A matematika esetében is lényeges az a szintézisre törekvés, ami a többi tudomány, sőt, az iszlám vallás esetében is jellemezte Allah híveit. Ez a matematika esetében olyan értelemben is igaz, hogy minden, a rituális szertartásokkal, illetve a mindennapi életben felmerülő kérdéssel kapcsolatosan keresték az elméleti (matematikai) megoldást. A gyakorlathoz kapcsolódó matematikai gondolkodás (a csillagászat, naptárkészítés, földmérés, optika, örökségszámítás, tengeri navigáció stb.) jelentős eredményeket produkált az iszlám világában. Mindez lehetővé tette a magasabb szintű matematikai műveletek kidolgozását.²⁰⁴

Az első igazán fontos matematikai iskola Bagdadban működött a 9–11. században, és olyan tudósok tartoztak hozzá, mint *Muhammad Ibn Múszá al-Khwárizmí*, *al-Farghání*, *Habash al-Hászib*, *Ibn Turk*, a *Bamí Múszá testvérek*, *al-Kúlú*, *al-Karkhí* és mások. Közülük legjelentősebb az az al-Khwárizmí (meghalt 863 körül) volt, aki számos matematikai értekezést írt, és neve, illetve az általa használt egyes kifejezések ma is élnek az európai nyelvekben. Számolásról, algebráról, egyenletekről írott könyve, a *Kitáb al-muhtaszár fi hiszáb al-dzsabr wa-l-muqábala* például alapja lett az európai matematikának, és a mű címében is szereplő, egyenletmegoldással kapcsolatos kifejezés, az *al-dzsabr* vált „európaizált” formában „algebra” szóvá. A középkorban az a hír járta e neves tudósról, hogy mindenfajta számolási művészet mestere. A rá hivatkozó latin nyelvű munkák többsége ezen szavakkal kezdődött: „Dixit Algoritmi...”, azaz: „Al-Khwárizmí mondta ki...”, és ebből a kifejezésből alakult ki egyes számítási eljárásokra a manapság általánosan használt *algoritmus* szó.²⁰⁵

Más helyszíneken is létrejöttek komoly tudományos központok, például Damaszkuszban, Kairóban, Bukharában, Szamarkandban, illetve Andalúziában. A muszlim világ figyelemre méltó matematikai eredményeinek azonban csak egy töredéke került át Európába, kontinensünkön számos, náluk már létező ismeretet újra fel kellett fedezni. Az iszlám térségében használták például a közelítő számításokat, a különféle arányosságokat, négyzet- és köbgyökvonást, foglalkoztak az irracionális számokkal és az egyenletek típusaival. Több tudós külön kötetet szentelt az algebrának, például *Omar Khajjám* (1048–1132), akinek 1074-ben megjelent

művében először szerepelt önálló területként a matematikának ez az ága. (Érdekesség, hogy bár ő maga nem tudott harmadfokú egyenleteket megoldani, művében leírta, hogy egyszer lesznek majd olyan tudósok, akik képesek lesznek erre. Ez a 16. század elején Itáliában aztán be is következett.) Jeles eredményeket értek el a muszlim tudósok különféle geometriai feladatok megoldásában is, például a trigonometria terén. Efféle vizsgálódásaikat különösen a geodézia, illetve imahelyeik betájolásának problémája inspirálta. Az idő múlásával egyre pontosabbá váltak a sokszögek és különböző mértani testek kerület-, terület- és térfogatszámításával kapcsolatos eljárásaik, és mindezek szorosan kapcsolódtak a földmérés és az építészet gyakorlati igényeihez, illetve hozzájárultak a különböző műszaki szerkezetek működésének tökéletesítéséhez.

A zene nem tartozott hozzá a madraszák curriculumához, jóllehet a szűfík nagy jelentőséget tulajdonítottak neki, és tanítását sem hanyagolták el.²⁰⁶ Esetleg és helyenként történelmet, költészetet, higiénét, gyógyszerészetet és orvoslást, csillagászatot és/vagy asztrológiát, állat- és növénytant és általános értelemben vett „természettant”, olykor alkímiát is tanulhattak a diákok, ám ezeket kevésbé a madraszákban vagy mecsetekben belül, inkább magántanulóként vagy kórházakban, gyógyszerházakban, obszervatóriumokban.

94

A madraszák diákjai párhuzamosan több tudományt is megismerhettek, ám a 13. században élt *al-Navaví*-hoz hasonló személyek kevesen voltak, ő ugyanis 12 különböző tanulócsoporthoz tagja volt egyidejűleg. Személye azonban jól példázta azt a muszlim törekvést, hogy minél több tudományt meg kell ismernie annak, aki valóban művelt ember szeretne lenni. A más népek tudományos eredményeit lefordító és továbbfejlesztő muszlimok elsődleges kérdésnek tartották életvitelük és a nevelés szempontjából a tudományok rendszerezését. Ezt már az iszlám első évszázadaiban sem tekintették mellékes problémának, az intézményesült oktatás kiépülésével azonban mindez megkerülhetlenné és elodázhatatlanná vált az iskolai tananyag-együttes kidolgozása miatt. A tudományok között a legtöbb teoretikus hierarchikus viszonyt írt le, amely rendszer csúcán, a legmagasabb szinten a vallástudomány állt. A tudományok, illetve a tantárgyak rendszerét többen úgy képzeltek el, hogy a tudás egységes fájának ágai az egyes tudományterületek, amelyek között vannak elméleti, gyakorlati és hasznos vagy produktív tudományok.²⁰⁷ A keleti világ nagy rendszerezői közül kiemelkedett például al-Kindí, al-Farábí, Al-Khwárizmí, al-Ghazzálí és Ibn Színá, akik nemcsak tanítottak, hanem a görögökhöz (Platónhoz, Arisztotelészhez) hasonlóan megpróbálták osztályozni is a tudományokat, értékük, hasznosságuk, nemességük szerint. Az ő nyomdokaikon jártak azok az Andalúziában munkálkodó tudósok, akik ugyanezt kísérelték meg, például Ibn Hazm és Sza'íd al-Andalúszí.²⁰⁸

A középkori muszlim világ oktatási módszereinek egyik legteljesebb, rendszerezett és kritikus hangvételű összefoglalását minden bizonnyal Ibn Khaldún adta, aki személyes példákat is bőségesen ismertetett a memoriterekkel és tananyagmegértéssel kapcsolatosan. Más művekhez hasonlóan könyve 6. fejezetében is szerepelnek a középkori madraszákban folyt tanítás legfőbb módszerei: a tanári szövegmondás és/vagy felolvasás, az állandó ismétlés, a disputák és a hallás utáni tanulás. Ezt írta például: „Tudnunk kell, hogy a tanulók tudományos oktatása akkor jár haszonnal, ha folyamatosan és apránként történik. A (tanár) először előadja a (tanuló számára) az adott diszciplína minden egyes fejezetének az alapvető problémáit. Úgy próbálja közel hozni hozzá e problémákat, hogy rövidre fogottan kommentálja azokat. Ennek során figyelemmel kíséri a tanuló értemi képességét és készségét az elsajátítandó anyag befogadására, egészen addig, amíg az adott diszciplína vége el nem érkezik. E folyamat során szerzi meg (a tanuló) a készséget az illető tudományban, jóllehet ez még csak megközelítő és gyenge. E készség legfeljebb arra képes, hogy előkészítse őt a diszciplína megértésére és arra, hogy megismerje annak problémáit.

Később (a tanár) másodszor visszavezeti őt e diszciplínához, s az előzőnél immár magasabb szinten oktatja őt abban. A rövid összefoglalást elhagyva kimerítő értelmezést és magyarázatot ad. Megemlíti neki a véleménykülönbségeket s azok megjelenési módjait az adott diszciplína elejétől a végéig. Eképpen a tanuló készsége megizmosodik. Ekkor (a tanár) újra visszatér vele (az elejére), most, hogy (a tanuló) immár szilárd alapokat szerzett. Ekkor nem hagy magyarázat nélkül semmi olyat, ami bonyolult, homályos és föltáratlan lenne, s föltárja számára azt, ami addig el volt zárva. Eképpen, amikor a tanuló végez a diszciplínával, elsajátította annak készségét. Ez az oktatás hatékony módja. Ez – ahogy látni lehetett – háromszori ismétlődést követel. Egyeseknek ennél kevesebb időre van szükségük – aszerint, hogy milyenek a természetes adottságaik, s mennyire könnyen tanulnak.”²⁰⁹

A nyelvtani, irodalmi műveket gyakran diktálás útján jegyezték le a tanulók. A hadisz, illetve jogi szövegek esetében különösen fontos volt a diktálás, majd az azt követő ellenőrzés, hiszen itt elsődleges jelentőséggel bírt a szöveg pontos rögzítése.

Az oktatás körülményeiről szóló források leírják, hogy a madraszákban a tanár szőnyegen (*szadzsáda*), leterített bőrön (*farwa*) vagy kis emelvényen ült vagy oszlopnak támaszkodva állt a diákjai előtt, s körülötte félkörben (*halqa*) ültek a tanulók (*tahallaquí*).²¹⁰ Ez az elrendezés évszázadokon át mit sem változott.

95



6. ábra. Muszlim tanár és diákjai

Az ismétlőtanárok, illetve a magasrangú látogatók a tanárhoz legközelebb eső helyeket foglalták el. A tanár rendes, mindennap jelenlévő diákjai ültek legerősebben; mögöttük azok helyezkedtek el félkörívben, akik frissen csatlakoztak a tanulókörhöz. A diákok mindig hagytak helyet (általában hátul) az alkalmi látogatóknak, akik pillanatnyi érdeklődésüktől vezérelve tértek be az iskolába, illetve távolabbi helyszínekről érkezve megszakították útjukat néhány napra vagy órára.

A tanár mindig a Korán néhány részletének elmondásával nyitotta meg a tanítást, és imádkozott, hogy Allah legyen kegyes a prófétához és követőikhez, és ezután kezdődött a lecke. Ha a tanár felolvasott saját jegyzeteiből és könyveiből, a diákok pedig lejegyezték azt, akkor ezt *imlā*-nak (diktálás) vagy *szamá* -nak nevezték. Így, cikkelyről cikkelyre diktálva tanították például a hadiszok szövegét. A diktálás módszerét maga a klasszikus arab nyelv tette szükségessé, amely a diákok számára részben idegenül hangzott. A diktálás útján rögzített szöveg sokkal jelentősebb volt a tanulás eredményessége szempontjából, mint egy adott, már leírt szöveg egyszerű másolása. Az írott, csak mássalhangzókból álló szöveg (kivéve a Korán!) ugyanis „élettelen” volt, azt éppen a hangsúlyos és kifejező felolvasás töltötte meg élettellel és tette ért-

hetővé. A klasszikus arab szavakat csakis az tudta helyesen megtanulni, aki hallotta azok kiejtését is. A 12. században *al-Szam^cani* a „Diktálás és diktálás után való írás művészete” című könyvében az alábbi tanácsokat adta a diákoknak: „A szavakat úgy kell leírni, ahogy a diktáló (*al-mumli*) kiejti. Amikor aztán a diktáló segítője (*al-musztamli*) elismétli a szavakat, akkor jelölni kell a diakritikus jeleket és a magánhangzókat.”²¹¹ A tanár általában nem egyszerűen csak olvasott és diktált, hanem magyarázatokkal is ellátta a szöveget, amit a diákok emlékeztetőül a margóra írtak. A kurzus végén aztán véletlenszerűen kiválasztotta egy-két diákja jegyzeteit, és kérte azok felolvasását vagy elolvasta ő maga. Elvégezte rajtuk a szükséges javításokat, és jóváhagyásképpen kézjegyével látta el a szövegeket. Néhány esetben, ha a jegyzet nagyon pontos és gondos volt, a tanár felírta rá, hogy diákjának jogában áll felhasználni azt saját tanítói munkája során. Ezeket a kéziratokat az iszlám első századaiban *al-amáli*-nak nevezték, nagy tudományos értékkel bírtak, tanítóik pedig a próféta követőinek láncolatába kerültek.²¹² Al-Ghazzáliról feljegyezték, hogy egyszer, egy átjegyzetelt nap után a mecsetből hazafelé tartva banditák támadták meg, és elvették a tarisznóját. Abban azonban nem leltek mást, mint aznap lejegyzett szövegeit, így visszaadták neki, mert belátták, hogy ők semmit sem tudnak vele kezdeni, neki azonban pótolhatatlan.²¹³

Más volt a helyzet azokban az esetekben, ha a diákok által megtanulandó szöveg beszerezhető volt. Ilyenkor nem a tanár, hanem az idősebb, szépen olvasó diákok olvasták elő a szöveget (ilyenkor a módszer neve *qirā'a* vagy *card* volt), és aztán a nehezebb pontokat megvitaták. A tanítás során ilyenkor minden tanuló kezében fogta saját könyvét, és a tanár különböző szempontokat adott a szövegelemzéshez és értelmezéshez.

A jegyzetelés, szövegmásolás és memorizálás fáradságos munkája mellett az oktatás hatékonyságát állandó vitákkal próbálták fokozni a tanítók. Emellett pedig a diákoknak mindig, minden körülmények között joguk volt tanárukhöz kérdéseket intézni. A próféta mondása szerint: A tudás egy utazóláda, melynek kulcsa a kérdezés. A muszlim bölcsenek szerint nem az a szégyenletes dolog, ha valaki mindig kérdez, hanem az, ha soha. Al-Sáfi^ci imám egy mesés formában is megőrzött történet szerint ezt mondta: „Soha nem disputáltam senkivel egyébrt, mint azt kívánva, hogy Allah – magasztaltassék – az igazsághoz vezesse a másikat és segítse őt annak megmutatásában, és nem vitáztam soha senkivel másért, mint az igazság hirdetéséért...”²¹⁴ Az érdeklődés, a vitatkozás tehát ösztönzött és kívánatos magatartásforma volt az iskolákban, ám megvolt a maga etikettje. Nem volt illendő például rossz szándékú kérdést feltenni, sem álszenteskedőt, sem pedig olyant, amely a tanárt zavarba hozza. A tanulóknak meg kellett várniuk azt az alkalmas időpontot, amikor kérdezhetnek, és nem volt illő a tanár szavába vágni és azonnali választ követelni. Egy elbeszélés szerint *Abú*

^c*Ubajda*, a tanár egyszer ugyancsak kijött a sodrából, amikor diákjai egymás után ostoba kérdéseikkel zavarták meg előadását. A pedagógus annyira feldühödött, hogy így szól: „Hogy lehet, hogy ma csupa vadállat sereglett itt össze?”²¹⁵ Az ismeretadási módszerek közül végezetül meg kell említenünk még két olyan metódust, amelyek eredményességét, a tudás-közvetítés hitelességét több muszlim jogtudós is vitatta a középkor során. Szokásban volt például az, hogy egy-egy neves tanár halála közeledtével vagy egy nagyobb utazás előtt legjobb diákjának átadta jegyzeteit (például a hadiszokból feljegyzett szövegeket), és a tanítványt megbízta az ismeretek továbbadásával (*wasíja*). Úgyisintén jogot nyert egy diák valamely szöveg közvetítésére, ha meglelte az adott ismeretanyag legutolsó közvetítőjének kéziratát (*wigháda*). A vallásmagyarázók azonban ezt nem fogadták el hiteles közvetítésnek, hiszen éppen a hadisz valóságtartalmát igazoló személy vagy bizonyítvány hiányzott e folyamatból.

TANULÁSI MÓDSZEREK

98

A madraszákban – csakúgy, mint más muszlim iskolákban – bevett szokás volt az állandó ismétlés, mely a memorizálást segítette. Neves jogi szakértők úgy emlékeztek vissza diákkorukra, hogy 5–10 alkalommal is ismételték a jogi szövegeket, hogy jól emlékezetükbe vessék azokat. Egy muszlim mondás szerint „A tanulás olyan város, amelyikben az egyik tartópillér a memória, a másik a megértés.”²¹⁶ A 19. századi spanyolországi történész, *Ribera y Tarrago* még könnyen (!) el tudta képzelni, hogy az ember képes megtanulni egy 10–20000 sorból álló költeményt, ha annak epizódjai és cselekményei összeforrnak és érzékelhető egységet alkotnak. Ám a korabeli források szerint a középkori muszlim világ tudósai ennél nagyobb teljesítményekre is képesek voltak: sokan közülük valóban az utolsó betűig megtanulták a Korán szövegét, és az Iszfaháni által írott *Dalok Könyvét* is gond nélkül bemagolták a maga kb. 2500 oldalnyi, verseket és anekdotákat tartalmazó szövegével.²¹⁷ Érzékelhető tehát, hogy az, amit ma „memorizálásnak” nevezünk, nem is hasonlítható nagyságrendileg a muszlim diákok tanulási formájához. Al-Zarnúdzsí művében többször is utalt arra, hogy Allah az, aki a tanulót mindenben segíti (még a memorizálásban is), ám emellett kifejtette, hogy a diák önálló erőfeszítései is szükségesek.

Az eredményes memorizálás nagy mennyiségű szöveg esetében elképzelhetetlen lett volna segédletek nélkül. A diákok (és tanárok) legfőbb segédeszközeit azok a könyvek jelentették, melyekben úgy foglalták össze egyes tudományok, tudományágak „lényegét”, hogy megkönnyítsék a memorizálást. Olyan sajátos didaktikai irodalom jött így létre az arabok körében, mely ugyan az ókortól napjainkig minden nép-

nél fellelhető, de amelynek az iszlám világában tapasztalható változottsága és elterjedtsége egészen sajátos. A könnyebb megtanulhatóság érdekében az arab szerzők irodalmi formákban írták meg tudományos mondandójukat. Az aforizma-gyűjtemények, az ókori és muszlim szerzők műveiről készült kivonatok, színopszisek, a katekizmus-szerű összefoglalások, a fa-formát utánzó, ágrajz alakú táblázatok és a didaktikus tanköltemények az oktatás minden szintjét áthatották.²¹⁸

Ez utóbbi műfaj darabjai, a didaktikus költemények jelen voltak a csillagászat, matematika, orvoslás tanítása során éppúgy, mint a jog és a nyelvtan tanulásánál; e két utolsó tudomány alaptételeinek, szabályainak elsajátítása során különösen fontosak voltak. A didaktikus költemények óriási mértékű elterjedése szorosan összefüggött az iszlám felsőszintű oktatási intézményeinek kibontakozásával, ahol nagyban építettek a tanulók memóriájára. Egy korabeli arab mondás szerint „Aki nek nincs a tudomány a mellkasában [azt hitték, a megtanultak a szívben raktározódnak el], képtelen lesz válaszolni a hozzá intézett kérdésekre.” Egy másik műben az állt, hogy „Megtanulod a tudományokat, de (memorizálás nélkül) olyan lesz ez, mintha egy kosárba dobálnád. És ha azután nem vésed az emlékezetedbe? Ha így teszel, sosem győzedelmeskedsz, mivel csak az győz, aki memorizálja is (az ismereteket), miután megértette azokat.”²¹⁹ *Abdul Latíf al-Bagdádí* az alábbiakat írta erről: „Elolvastván egy könyvet, minden erővel azon legyetek, hogy azt kívülről megtanuljátok, és megértsétek a jelentését. Képzeljétek el, hogy ha egyszer eltűnne is a könyv, szövegét ismerve tudnátok nélkülözni, és nem kellene bánkódnok elvesztése miatt...”²²⁰ A neves polihistor, az andalúziai *Ibn Hazm* (994–1063) is azt írta, amikor Sevilleben elrendelték könyvei elégetését:

„Ha elégeted a papírt, nem égeted el
Azt, amit a papír elzár, mivel ez a
keblemben van,
Velem jön, bárhová is megyek...
Ott lesz, ahol én tartózkodom,
És eltemetik velem a sírba...”²²¹

Ibn Színá (970–1037) világhírű könyve, az orvoslásról írott didaktikus költemény az ókori görög és a középkori muszlim orvosi munkák legjavának összefoglalása volt. A latinul „*Cantica*” vagy „*Canticum*” („Versek” vagy „vers”) címmel kiadott mű, melyet Keleten arabul, Európában pedig latinul egészen a 16. századig, sőt bizonyos egyetemeken még tovább is használtak, ritmikus prózában íródott. Eredeti címe „*Manzúma fi 'l-tibb*” („Költemény az orvoslásról”) volt. E könyv, mely számos nyelvre lefordítva ma is tanulmányozható, lehetővé teszi elképzelnünk azt, hogy hogyan folyt az oktatás a régi (muszlim és keresztény) felsőoktatási intézményekben. Az előadótermekben a diákok kö-

99

rusban mondták a (vers)sorokat, melyeket a tanár jegyzetei és személyes tapasztalatai alapján kommentált. Ibn Sziná eme könyvéről sokan úgy vélekedtek, hogy egyesíti magában valamennyi természettudomány főbb alaptételeit, és értékesebb, mint egy egész könyvgyűjtemény.²²² Ehhez és más hasonló könyvhöz számtalan kommentár született, hiszen a versbe „erőltetett” mondanivaló gyakorta kissé (vagy túllontúl) homályosnak bizonyult. A kommentárok a középkori kéziratokon általában elválasztva, bekeretezve szerepeltek, egyes esetben több tudós magyarázatai is. A kommentárok szövege gyakran sokkalta terjedelmesebb volt, mint maga a rímekbe szedett tananyag. Ibn Khaldún szerint kortársai között sokan voltak, akik ugyan óriási mennyiségű szöveget tudtak felidézni, de azonnal elbizonytalanodtak, ha azokat magyarázni kellett.

Egyes szerzők – különösen a nyelvészeti és jogi tanulnivaló esetében – valóságos rébuszokat találtak ki a memorizálás elősegítése érdekében. Egy középkori sevillai tudós könyve például úgy tanította az arab metrika szabályait, hogy egy 96 soros versen mutatta be annak főbb jellemzőit. A rövid-hosszú szótagok váltakozását úgy tette megtanulhatóvá, hogy a szavak kezdőbetűi utaltak a szótag hosszúságára. Így egyes részletek megtanulása egy-egy versmérték elsajátítását is jelentette egyben.²²³ A didaktikus költemények gyakorta ízetlenek voltak, az ütemesen kopogó rímek mindössze egy-egy formula lezárását jelentették, és nem volt irodalmi értékük. Az ilyenfajta memorizálás általában rendkívüli intelligenciát is kívánt, a diákok közül sokaknak okozott gyötrelmeket és izzadságot a szövegtanulás és még inkább a szöveg megértése, valódi értelmének kibogozása.

A memória élénkítésére különböző „csodaszereket” is használtak, gyógyitalokat és gyógynövényeket. Mivel az iszlám világában jelentős volt a tudás értéke, és tanulással a társadalmi ranglétrán is emelkedni lehetett, nagy keletje volt például az Indiából származó kókuszdió (indusdió) magvainak, melyeket speciális módon készítettek el a diákok számára.²²⁴ E gyümölcs felhasználása sokszor csak a kereskedők zsebét duzzasztotta, és magvai haszontalannak bizonyultak a memóriafejlesztés tekintetében, sőt a források szerint egyes esetekben káros is lehetett, mert görcsöket idézett elő fogyasztóinál. Alkalmazása valószínűleg azzal (is) magyarázható, hogy magjai szív alakúak, a szív pedig az arabok szerint a memória, a tudás színtere.²²⁵ Al-Zarnúdzsi azt írta, hogy „a fogak tisztán tartása, a mézfogyasztás, a kundur-evés [talán fehér hunyor /kundus/, amit már az ókorban is használtak a fejfájás csillapítására] cukorral, csakúgy, mint minden nap 21 szem vörös mazsola elfogyasztása éhgyomorra – mindezek erősítik a memóriát, mert ezek a dolgok sok betegséget gyógyítanak. Mert minden, ami csökkenti a nyálat és testnedveket, növeli a memóriát; ami a nyálat szaporítja, az viszont a felejtést segíti elő.”²²⁶

A memorizálás tehát a segédkönyvek és csodaszerek ellenére sem ment könnyen. Bár a legtöbb korabeli szöveg a tanár egyik legfőbb tulajdonságának tartotta a türelmet, nem volt ritkaság, hogy a szöveget tévesztő, a memorizálásban lankadó tanulókat a tanár „disznóknak”, „szörnyetegeknek” és „ostobáknak” nevezte, vagy egyszerűen csak rájuk kiabált, hogy „Elég!” – és berekesztette az előadást.²²⁷

Tanulmányaik ideje alatt a madraszák joghallgatói a tanári előadások alapján készített jegyzeteikből és más írások kivonatolása alapján kompilált köteteket állítottak össze (*taʿlīqa*), melyeket később mindennapi munkájuk, illetve saját tanári pályájuk során használtak. Akár egy tucatnyi kötetet is kített egy-egy, szinte az egész élet során szerkesztett ilyen mű.

A középkori muszlim világ pedagógiai-filozófiai gondolkodói tisztában voltak azzal, hogy nem lehet végtelenségig terhelni a diákokat, szükség van oktatási szünetekre, szórakozásra, vidám percekre, kis testmozgásra is ahhoz, hogy eredményesebb legyen a memorizálás, hogy sikert hozzon az oktatás. Al-Iszfaháni szerint például az észnek és testnek is szüksége van pihenésre, nagy örömek megélésére, szünetekre. Hozzátette, hogy amikor a test és lélek kimerült, nem tudja befogadni az ismereteket. Al-Ghazzálí leírta, hogy a megfelelően megválasztott játékok segítenek aktivizálni a tanulók gondolkodását. Szerinte szükséges a memória folyamatos felfrissítése és az energiák megújítása, hogy a diákok ne unják el a tanulást. *Al-ʿAbdarī* szintén szólt a tanulás és játék idejéről. Úgy vélte, ha a gyermek nem játszhat, rosszkedvű lesz, elmeje frissesége elhervad és utálni fogja a tanulást, mindent megtesz majd, hogy elkerülje.²²⁸

A diákok szinte minden héten kaptak szünetet: csütörtök délután és pénteken. Természetesen az ünnepnapokon is otthon maradhattak, és a forró évszak heteiben is. Tanáraik és szüleik gyakran szerveztek a gyerekeknek különböző játékokat, versenyeket is: úsztak, lovagoltak, futottak a középkori muszlim tanulók.

FOKOZATSZERZÉS

A mozgásra, kikapcsolódásra nagy szükségük is volt a madraszák diákjainak, hiszen gyakran hosszú éveket töltöttek jogi és egyéb tanulmányokkal. Nagyjából 4 éves volt a középfokú képzés alsó szintje, és erre épült újabb 8–10, közép- és felsőszintű ismeretek elsajátítását, a tulajdonképpeni fokozatszerzést elősegítő további szakasz. A „doktorátus” fogalma, mely Európában a latin „tanítani” (*docere*) igéből ered, tartalmilag megegyezik az arab „engedély vagy bizonyítvány a tanításra” (*idzsázat al-tadrisz*) kifejezéssel, mely a 9. századtól kezdve alakult ki, és amely igazolta, hogy egy adott diák tanulmányai végeztével ké-

pessé vált az elsajátított ismeretek megfelelő szintű és hiteles közvetítésére. Ez a kifejezés a klasszikus arabban része volt csupán a *wa 'l-iftá'* fogalmának, ami annyit tett: engedély jogi vélemény kibocsátására. Fontos tehát leszögezni, hogy a tudomány átadására jogosító képesítés (bizonyítvány) az iszlám világában előbb alakult ki, mint kontinensünkön, és azt is alá kell húzni, hogy eredetileg a vallásjog kapcsán jött létre. Éppen abban az időben történt ez, amikor a fentebb bemutatott különböző jogi és vallástudományi irányzatok harcai és vitái elengedhetlenné tették annak világos megjelölését, hogy ki, milyen tárgyú tudásban nyert képesítést, és hogy tudását kitől, milyen könyvekből szerzte. Ennek a fokozatadományozásnak a bevezetése válasz volt a mu^ctaziliták racionalisztikus törekvéseire, az egyistenhitre veszélyt jelentő görög filozófia hatásaira.

A bizonyítványt a madraszákban egy szóbeli vizsga nyomán adományozták, amely során – hasonlóan a mai doktori védésekhez – a jelöltnek eredeti téziseket kellett felállítania, és azokat tudományos vitában megvédeni. Kapcsolatban állt ez az egyéni véleménynyilvánítás szabadságával, mely a síita iszlámmal, a judaizmussal vagy a kereszténységgel ellentétben a szunniták vallási rendszerét jellemezte. (Ha egy muszlim laikus valamely jogi ügyben tanácsot kért egy jogtudóstól (*mufti*), akkor az a szent könyv és a hadiszok alapján adott egy jogi véleményt (*fatwa*). Az a folyamat, mely során a jogértő a szövegek gondos tanulmányozása révén eljutott véleménye megfogalmazásáig, az *idzszihá*d, vagyis valakinek a legvégsőkig elmenő erőfeszítése (vallásos) igazság megismerése érdekében. Ha a tanácsot kérő muszlim nem volt elégedett a jogi véleménnyel, felkereshetett más (tetszőleges számú) jogtudóst is, és végül kiválaszthatta a neki leginkább tetsző érvelést. Ezt a választást *taqlíd*-nak nevezték.)²²⁹

Eltérően a későbbi, európai egyetemeken adományozott fokozatoktól, az iszlám világában semmiféle bizonyítvánnyal nem érezhette tanulmányait lezártnak egy diák. Inkább ellenkezőleg, az *idzsáza* elnyerése után gyakorta még intenzívebb és kiterjedtebb tanulmányok következtek, hogy az egyén olyan kitüntető címeket nyerjen el, mint például „a vitatkozás lovagja” (*fárisz al-munázara*), a „bírák bírāja” (*qádi 'l-qu dát*), a „tudósok tudósa” (*'cálím al-'culamá'*), a „jogtudósok legkiválóbbja” (*faqíh al-fuqahá'*) stb.²³⁰

Az *idzsáza* adományozásával tehát egy-egy tanár azt ismerte el, hogy a dokumentumot elnyerő diákja teljesen elsajátította az általa tanított könyvet (tananyagot), és képessé vált annak tanítására. E dokumentumnak több egyszerűbb és részletesebb változata alakult ki, legteljesebb formájában feltüntették a diák és tanár pontos nevét, a vizsga helyszínét és időpontját, a diák elért eredményeivel, szorgalmával kapcsolatos megjegyzéseket, a megtanult könyv szerzőjét, címét, esetleg fontosabb adatait (például azt, hogy másolat-e vagy eredeti kézírata al-

kotójának), végezetül pedig azt, hogy kik voltak a bizonyítvány tulajdonosának diáktársai.²³¹ A tanár kiállíthatott diákjának ún. *idzsáza 'amma*-t is, amelyben azt engedélyezte, hogy valamely általa írott művet taníthassa növendéke.

A TANULÁS ÉS MŰVELŐDÉS EGYÉB HELYSZÍNEI

Az iszlám középkori világában a fentebb bemutatott oktatási formák mellett számos szakmai és egyéb jellegű (például zenei) képzés létezett. A nevelés és művelődés sokszínű és jól kiépített intézményhálózata jött létre a muszlim neveléstörténet aranykorában: zeneiskolák, kórházak, csillagvizsgálók, könyvtárak és kézművesműhelyek biztosítottak széleskörű lehetőségeket a tanulni vágyóknak. Ezek a helyszíneken kötött vagy teljesen szabad formában foglalkozhattak a diákok az egyes tudományok vagy mesterségek elsajátításával, felkészülhettek életpályájukra vagy egyszerűen csak hódolhattak kedvtelősüknak, illetve gyarapíthatták tudásukat. A kultúráközvetítés alábbiakban felsorolt és jellemzett helyszínei a szó szoros értelmében vett iskolák látogatásával párhuzamosan, vagy az iskola befejezését követően (esetenként, például egyes szakképzési formák kapcsán az iskolai tanulás helyett) teremtettek kereteket az ismeretek bővítéséhez.

104

Az intézményesült oktatás változatos színtereinek bemutatása mellett kiemelendő néhány, a muszlim világot nagyon is jellemző nevelési forma. Szokásos volt a középkorban például az, hogy a tanulni vágyó – fiatal vagy idősebb – személy rövidebb vagy hosszabb ideig egy-egy tudós mellett élt, gyakran annak a házában. A források alapján világosan kimutatható, hogy széleskörűen szokásban volt továbbá a tanulmányi célból tett utazgatás, és a diákperegrináció célja nemegyszer éppen neves tudósok, tanítómesterek felkeresése volt. Külön meg kell emlékeznünk a leánynevelés sajátosságairól, hiszen a muszlim nők képzése kevés kivételtől eltekintve nem iskolákban folyt, ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy nevelésüket a szülők fontos feladatnak tartották és arra nagy figyelmet fordítottak.

SZAKKÉPZÉS

A középkorban a legtöbb vidéki fiú az alapiskola elvégzése után apja mellett kezdett dolgozni a földeken, a városokban pedig gyakran olyan kézművesmesterhez került, aki megtanította neki saját szakmáját. A városokban mindenütt a piac vagy bazár volt az a hely, ahol találkoztak és kiszélesedtek a kézművesek műhelyeinek helyet adó szűk kis utcák. A sikátorok szűkös, sokszor mindössze néhány négyzetméter alapterületű boltíves helyiségeiben folyt a különböző kézműves-termé-

kek előállítására, amelyeknek szállítása így könnyen megoldható volt: gyakran csak néhány lépésnyire kellett vinni, és máris a piacon nézelődő, vásárló emberek elé került az áru.

A muszlim háziipar a céhekhez valamelyest hasonló képződményeket is produkált fejlődése során: városaikban éppúgy megtalálhatjuk a mesterségek alapján való elkülönülést, a termelés mennyiségének és minőségének szabályozását és felügyeletét, illetve a kontárok elleni harcot, mint kontinensünkön. A muszlim mesterségbeliek szervezeteit egy-egy sejk igazgatta, és a szakmai csoportosulások szervező- és fenntartó ereje nem csupán a munkavégzés volt, hanem fesztiválok, ünnepek szervezése, árvák, betegek és elesettek gyámolítása, sőt a város rendjére való felügyelet is beletartoz(hat)ott tevékenységi körükbe. Valamennyi szakmának önálló üzlete volt a piacon, így külön szegletben helyezkedtek el (miként ma is) a szőnyegesek, lakatosok, réz-, arany- vagy ezüstművesek, szabók, takácsok, bőrösök és mások.²³² Természetesen nem minden szakma képviselői éltek és dolgoztak a városok központjában, hiszen egyes szakmák olyan nyersanyagokhoz kötődtek és olyan munkaformát igényeltek, ami csakis a városok falain kívül volt elérhető és megvalósítható. A szén-, a mész- és tégláégetők, a szappanfőzők, a kőfaragók és az olajsajtólók így a városokon kívül dolgoztak, szakmájukat is ott lehetett elsajátítani.

Azok a fiúk, akik egy-egy szakma valamely mestere mellé kerültek, az európai inasokhoz hasonlóan gyakorlatban sajátították el a szakma fortélyait. Eleinte a könnyű, majd egyre nehezebb munkafogásokkal ismerkedtek, míg végül – több évnyi tanulás után – maguk is képessé váltak önálló tevékenykedésre.

105

ZENEISKOLÁK

A leányok mindezeket a mesterségeket nem művelhették. Többségük így csak a háztartási teendőkkal ismerkedett saját otthonában. Volt azonban a „szakképzésnek” lányok esetében egy olyan formája, mely megkívánta a szülői ház elhagyását és másfajta ismeretek elsajátítását: a paloták urait szórakoztató nők mindig csakis körültekintő zenei, irodalmi, táncos és nyelvi kiképzés után foglalhatták el irigyelt helyüket az udvarnál. Zenei képzésben természetesen a férfiak sokasága is részesült. Az iszlám kialakulásának kezdetén főként Medina emelkedett ki mint a zeneoktatás fővárosa. Az arab, perzsa, török, indiai muzsikától, Nyugaton pedig a berber és ibériai népzeneitől átítatott, görög gyökerekbe is kapaszkodó muszlim zeneművészet képes volt csodálatos egységgé ötvözni a számos hatást. A szüfizmus terjedése aztán még tovább színesítette a képet, és több helyen is foglalkoztak gyermekek és felnőttek zenei nevelésével.

A zenei képzés felölelte a zeneelmélet, valamint az éneklés és hangszeres játék tanulását is. A zene elméletével foglalkozó muszlim tudósok általában a filozófia vagy a matematika művelői voltak, és maga a zene is e tudományok ágaként jelent meg az iszlám korai időszakában. A muzsika szót (*al-musziqá*) a görögöktől vették át az arabok.²³³ A muszlimok a fordítóiskolák működése nyomán megismerték olyan ókori gondolkodók zeneelméleti műveit, mint például a szamoszi Püthagorasz vagy Arisztotelész. Jelentős hatással volt továbbá a muszlimokra a – még az 5. században – Perzsiába érkezett, Indus-völgyből betelepített, indo-szkíta eredetű népcsoport, a „cigányok” (*al-zutt*) zenei hagyománya, valamint a párszik, akik a 8–9. század folyamán Bagdadban ének- és zeneleckéket adtak.²³⁴ A 10. században al-Fárábí (kb. 870–954), a 13. században *Ibn Szab^cin*, *Szafi al-Din* (meghalt 1294-ben), később pedig *Abd Allah Ibn Khalil* voltak a legnevezebb középkori muszlim teoretikusok. Zeneelméleti értekezéseik eleinte főleg a szünetekről, az ütemekről, a lant négy húrjáról és a hét hangról szóltak. Al-Fárábí öt könyvet is szentelt a zeneelméletnek, melyek közül a legjelentősebb a „Zene nagykönyve” (*Kitáb al-musziqá al-kabír*). Ebben például ezt írta: „Az ember és az állat ösztönei hatására hangokat bocsájt ki, melyek kifejezik érzelmeit, például az örömet vagy a félelmet. Az emberi hang változatosabb kifejezésekre képes – bánat, gyengédség, harag –. Ezek a hangok – változatosságukkal – minden hallgatóból az érzelmeknek vagy szenvedélyeknek ugyanazokat az árnyalatait váltják ki, fellelkesítve, lecsillapítva vagy megnyugtattva őket.”²³⁵ A 11. századtól a modális hangok és a hangnemek bemutatása is szerepelni kezdett (perzsáktól vett elnevezésekkel) az arab nyelvű írásokban, elsőként Ibn Színánál. Ő három hangnemet említett: a *nawá*, az *iszfahán* és a *szalmakí* típusát.²³⁶ E polihisztor filozófiai művei részleteként írt több helyen is hosszú fejezeteket a zenéről.

A főbb zeneelméleti művek tanulmányozása mellett a zeneiskolákban természetesen énekelni és hangszeren játszani is megtanultak a növendékek. Az uralkodói központok gyakran támogatták zenészek és énekesek képzését, például Hárún al-Rasíd kalifa bagdadi udvara is ilyen helyszín volt. Két híres muzsikusa, a kúfai *Ibráhím Ibn Mahán*, aki *al-Mauszili* néven volt ismert, és annak fia, *Iszháq al-Mauszili* keze alól számos tanítvány került ki, például az a *Zirjáb*, aki Córdobaiban telepedett le, és így Nyugatra vitte Kelet zenei ízlését és tudását. Andalúzia területén még megérkezése előtt, a 9. század elején jöttek létre az első zeneiskolák. Ő tehát nem alapította, hanem átszervezte az ottani képzőket. A források szerint ha valaki a diákja akart lenni, azt előbb meghallgatta, hogy egyáltalán tud-e énekelni. Figyelt a jelölt hangjának erősségére, tisztaságára és szép csengésére. Zirjábnek különböző módszerei voltak a hang, az énekesi erőnlét fejlesztésére. Szakítva az addigi hagyományokkal, új énektanítási módszert vezetett be. Koráb-

ban a tanárok egyszerűen előénekeltek a dalokat, a diákoknak pedig utánozniuk kellett őket mindaddig, amíg jól nem csinálták. Zirjáb az énektanulást három szakaszra osztotta. Első lépésben a diákok a ritmus megtanulásával foglalatzkodtak: úgy tanulták a szöveget, hogy valamilyen ütőhangszerrel kísérték, például dobbal vagy csörgődobbal. Ezután következett a dallam elsajátítása. Végül került sor a különböző díszítőelemek megtanulására és alkalmazására. A későbbi történelmi időkben ez a módszer a legtöbb andalúziai zeneiskolában feledésbe merült, elhalványult, csakúgy, mint az a csaknem tízezer dal, amelyek Zirjáb repertoárjában szerepeltek. Legtovább a sevillai ének- és hangszeriskola őrizte e neves perzsa metódusát.²³⁷

A zeneiskolákban Keleten és Nyugaton is általában nagy hangsúlyt fordítottak a hangszeres képzésre. Készítettek *qánún*-t (a zongora őse) és megépítették az orgona elődjét.²³⁸ Ismerték továbbá a lantot, a cite-rát, a hárfát és más pengetősöket, használtak bariton fuvalót, sípokat és egyéb fúvósokat, és számtalan dobfejta is muzsikált a kezeik alatt.

TESTI NEVELÉS

A középkori muszlim források közül csak igen kis számú szól a gyermekek testi neveléséről. Ránkmaradt azonban néhány, jeles embe-
rek fiaikhoz írt tanácsait tartalmazó szövegrészlet, melyek mutatják, hogy a fizikai erőnlétnek, az edzettségnek nagy jelentőséget tulajdonítottak. Ezekben szerepel, hogy mennyire fontosnak tartották az úszni tudást és a lovaglást. Egy régi írás szerint „Tanítsd fiadat számolni, még mielőtt írna, mert az könnyebb és hasznosabb (ha számolni tud). Tanítsd fiadat úszni is, mielőtt írni kezdene, mert mindenkor talál olyan embert, aki leírja, amit kíván, de sohasem lesz olyan, aki úszna helyette...”²³⁹ Az iszlám birodalmának számos helyszínén megtanulták a vadászat csinját-bínját, úgyesen tudtak lovat ugratni és fegyverekkel banni. A córdobai kalifátus virágkorából ránk maradt források mutatják, hogy a kutyákkal és sólymokkal vadászó, kiválóan lovagló muszlimok a felhajtott vadakat gyakran pusztá kézzel, kést használva ölték meg, ami rendkívüli testi erőnlétet és ügyességet kívánt.²⁴⁰

A testedzés a katonáskodással foglalkozó férfiak körében is kívánatos volt. A muszlim államokban a katonai szolgálat nem „állampolgári”, hanem vallási kötelezettség volt, hiszen a Korán tanításai szerint hitüket mindig meg kell védelmeznüik. Az életkor és fegyvernem szerint különböző csoportokat alkotó katonáknak meg kellett tanulniuk a gyalogsági és tüzérségi fegyverek használatát, illetve a lovaglást.²⁴¹ A fegyverek kezeléséhez, a kemény harcokban való helytálláshoz, a meneteléshez, a sokszor puritán körülmények elviseléséhez komoly fizikai erőnlétre és összetartásra volt szükségük. Több muszlim uralkodó

ORVOSI KÉPZÉS

is kiemelhető mint a fiatal fiúk katonai kiképzésének támogatója. *Zahír* kalifa például a 11. századi Egyiptomban megszervezte a fiatal mame-lukok képzését, és körülbelül 500 éven át volt szokás azon a területen harcművészetekre oktatni az ifjakat.

A muszlimok nagyon kedvelték a különböző sportjátékokat, például a *dzserid* nevű harci játékot, amely során lovasok vívtak meg egymással, illetve a lovaspólót. Külön erre a célra épített versenypályákon játszottak, és mindig lelkes nézősereg biztatta a játékosokat. Voltak nyitott és zárt stadionok, külön küzdőtereket építettek a lovasversenyek, az íjász-küzdelmek, a futóbajnokságok és a birkózók számára, még a falvakban is. A muszlim orvosok úgy vélték, a fiatal fiúknak különösen jót tesz a birkózás, ezért a görög gümmaszionokra emlékeztető, szászánida eredetű, *frahangisztán* nevű létesítményekben edzettek a nap szinte bármely szakában.²⁴²

Megjegyzendő, hogy a fizikai erőnlét javításához és az egészség megőrzéséhez férfiak és nők esetében is általában véve nagyban hozzájárult a muszlimok igen fejlett fürdőkultúrája, és vallásos előírásaik is szükségessé tették, hogy tisztálkodási szokásaik mozzanatai folyamatosan jelen legyenek az életükben.²⁴³

A muszlimok körében a tudományok között kiemelkedő helyen állt az orvostudomány. A Mohamed fellépését megelőző idők arab orvostörténetéről alig-alig állnak rendelkezésre források. A nomadizáló, írásos kultúrával nem rendelkező törzsek orvosi ismeretei többnyire nem haladták meg az empirizmus szintjét: felismertek bizonyos betegségeket, használtak gyógyító anyagokat és betartották az alapvető higiénés szabályokat.²⁴⁴ Több akkori arab gyógyító ember a vallásos rítusok részeként praktizált, csakúgy, mint más, természeti körülmények között élő népeknél. Az iszlám kialakulása és elterjedése időszakában még mindenki szabadon gyakorolhatta orvosi hivatását.

A 9–10. századtól azonban keleti és nyugati helyszínek nagyobb városokban is testületekbe tömörültek a képzett orvosok, hogy így szűrjék ki soraikból a kuruzslókat. Ebben az időben a nagyvárosi kórházakhoz, illetve a kialakuló madraszákhoz kapcsolódóan szervezett lett az orvoscépzés, és a medikusok körében is lehetségessé és hasznossá vált a tudományos minősítés megszerzése. A megfelelő képzettséggel bíró orvosokat *tabíb*-nak nevezték, azokat pedig, akik csak tapasztalataikra hagyatkozva gyógyítottak, megkülönböztetésül *mutatabbíb*-ként emlegették. A kimagasló tudású, számos tudományhoz értő, polihisztornak is tekinthető orvosokat megkülönböztetésül *hakím*-nak hívták. Ez a szó tehát annak a tudósnek a megnevezésére szolgált, aki

egységben tudta látni a tudományokat, a világot, aki valóban bölcs volt.²⁴⁵ A – gyakran lebecsült – sebészeket pedig általában nem is illették az orvos névvel.

Az elméleti és gyakorlati orvoscépzés kiemelt központjai a nagyvárosok kórházai voltak, melyek nem csupán egészségügyi centrumként, hanem fontos oktatási helyszíneként is működtek. A kórházak mellett a fentebb bemutatott madraszákban is folyt orvoscépzés, ami kiegészült kórházi gyakorlattal. A 11. századtól előállt az a helyzet, hogy nem a madrasza kapcsolódott a kórházhoz, hanem a felsőfokú iskolák részeként nyíltak gyógyszerházzal és botanikus kerttel ellátott kórházak.²⁴⁶

Megemlítendő még, hogy több helyszínen egy-egy orvos lakásán vagy magánrendelőjében zajlott az orvosi ismeretek átadása, mint például a 12. században *al-Daqvar* damaszkuszi orvos esetében, akinek orvosi ismereteit messze földön elterjesztették az általa felkészített orvosok. A tudós halála előtt egy hónappal alapított egy olyan madraszát, ahol csakis orvoscépzéssel foglalkoztak. Ez 1231-ben nyílt meg ünnepléses keretek között, és a források szerint 1417-ig működött.²⁴⁷

KÓRHÁZAK

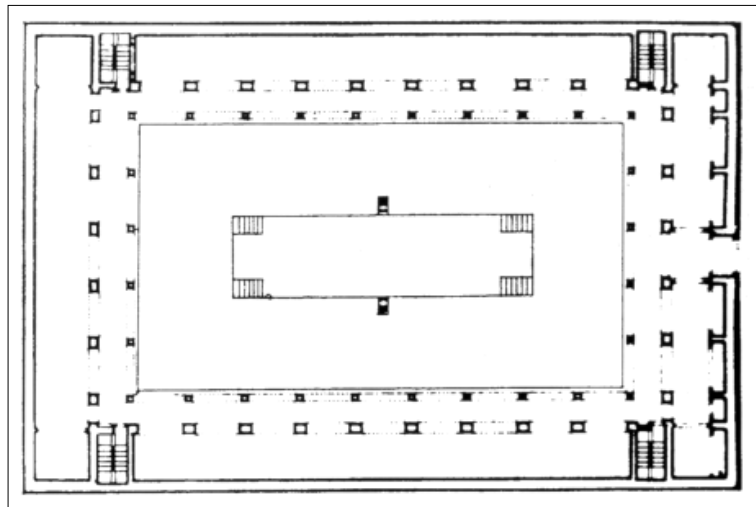
A középkori muszlim világ területén nagy gondot fordítottak a közegészségügyre és a betegségek gyógyítására. Csodálatos eredményeket produkált az orvostudomány²⁴⁸, számos kiválóan szervezett és felszerelt kórház, magánrendelő, patika és fürdő működött, elsősorban a nagyvárosokban.

Abban az időben, amikor a keresztény Európában ismeretlen volt a kórház (csak a 13. században létesültek az elsők), az iszlám világában már széles körben elterjedt volt a gyógyításnak ezen központja, mely oktatási funkciókat is ellátott és különböző típusai léteztek. Az intézmény középkori²⁴⁹ arab megnevezése (*márisztán*) a perzsa „*bimárisztán*” szóból eredeztethető, mely annyit tesz: a betegség helye (*bimár*: betegség, *sztán*: hely). Létesítettek általános, a városok területén belül elhelyezett kórházakat, valamint teveháton utaztatott „mozgó” kórházakat, amelyek akár a legkisebb településekre is eljuttatták az orvosi segítséget, illetve az úton levők rendelkezésére álltak. Voltak emellett hadi kórházak a muszlim katonák számára, sőt hadifogoly-kórházak az ellenséges csapatok betegeinek. Léteztek továbbá olyan „elsősegélyhelyek”, amelyek a főbb gyülekezési helyszíneken várták a rászorulókat (mecset, piac, fürdő).²⁵⁰ A kórházak helyszínének kiválasztása általában nagyon körültekintően történt. A muszlim építészek, illetve maguk a mecénások vagy orvosok igyekeztek szellős, jó levegőjű, vízközelí, nyugodt helyszínt találni az építkezéshez.

Kórházakat minden nagyobb településen maguk az ottani uralkodók vagy gazdag mecénások alapítottak, kegyes adományokkal támogatva

azok építését és működését. Egyes kutatók úgy vélik, már maga Mohamed is szervezett betegek ellátására szolgáló intézményt, hogy ott az első, iszlám hitért vívott csatákban megsérült katonákat ellássák. A későbbiekben a gondisápúri kórház adta a mintát a gyógyító központok megszervezéséhez. Onnan érkezett Bagdadba az a nesztoriánus orvos is, aki Hárún al-Rasid kezdeményezésére hozott létre kórházat az iszlám világának keleti fővárosában. Másutt (például Szíriában) leprások számára építették az első hasonló intézményeket.²⁵¹

Az Andalúziában létesített kórházak történetéről is maradtak források,²⁵² melyekből jól látható, hogy több, ott letelepedett, Keletet megjárt muszlim orvos feltehetően nagy tapasztalatokkal rendelkezett a közel-keleti kórházak működését illetően, és az Ibériai-félszigeten hasznosították tudásukat. Maghreb területén a 12. században alakították ki az első kórházakat, és leginkább ezek szolgáltak példaként az andalúziai városok esetében. A granadai és más déli városok gyógyító központjai éppen ezért gyakran szoros kapcsolatokat tartottak fenn a fezi és más intézményekkel.²⁵³



7. ábra. A középkori granadai kórház alaprajza

Az orvosképzés menetét nagyban könnyítette az a gyakorlat, hogy kórházaikban már a 9–10. századtól kezdve elkülönítették a betegeket, nemük és betegségük fajtája szerint is, teljesen hasonlóan a mai kórházak osztályaihoz. Ez az „orvostanhallgatóknak” lehetővé tette az egyes betegségekre vonatkozó tünetek és gyógymódok pontosabb megismerését és könnyebb megtanulását. A kórházak bárki előtt nyitva álltak,

szegény és gazdag, helyi lakos vagy idegen, közember vagy előkelő nemesúr is kérhetett segítséget, ha rászorult. A betegek az idő alatt, amíg kórházban voltak, minden ételmezt és gyógyszert teljesen ingyen kaptak. A kórházakon belül működtek a fentebb már említett gyógyszerterárák, és a kórház mindenkori igazgatójának személyes felelőssége volt felügyelni az elkészített gyógyszerek minőségére és gondoskodni a kifogyott gyógyszerek pótlásáról. Sok kórházhoz olyan botanikus kert is tartozott, ahol a szükséges növények egy részét a kórház alkalmazottai maguk termelték meg. Az orvosok valamennyi betegről a maihoz hasonló módon beteglapot vezettek, ahová feljegyezték a diagnózist, a gyógymódot és különböző észrevételeket. Saját jegyzetfüzeteket is vezettek, amelyekben tapasztalataikról készített feljegyzéseik lapultak. Ha egy orvos számára ismeretlen vagy nehezen értelmezhető betegséggel találkozott, kérhette kollégái tanácsát vagy keresgélhetett a kórházhoz csatlakozó könyvtár állományában. Ha egy beteg meghalt, a kórház igazgatója átnézte a betegségével kapcsolatos orvosi feljegyzéseket. Amennyiben úgy találta, hogy az orvos hibázott, és hanyagsága vagy tudatlansága okozta a tragédiát, úgy arra kötelezte, hogy fizesse meg a muszlim jogban előírt vérdíjat az elhunyt hozzátartozóinak. A kórház orvosai – egyrészt azért, hogy az ilyen eseteket elkerüljék – gyakran tartottak munkamegbeszéléseket, ami az orvosképzésnek is igen fontos mozzanata volt.²⁵⁴ Minden kórház teljes működését egy, a kórházügyekkel megbízott állami tisztviselő felügyelte.

A muszlim kórházak – melyekről a nagy földrajzi utazók, Ibn Dzsubajr, Ibn Battúta, al-Maqrízi és mások is készítettek színes leírásokat – helyenként több ezer beteget láttak el, nemre és származásra való tekintet nélkül, kiválóan megszervezett módon.²⁵⁵ Bár kétségtelen, hogy a főleg nagyvárosokhoz kötődő kórházak fenntartóik igyekezete ellenére sem tudták ellátni a rászoruló népesség egészét, létezésüket és jelentőségüket nem szabad alábecsülni. Ha meggondoljuk, hogy egyes városokban akár több tucatnyi kisebb-nagyobb kórház is működött, valamint hozzáteszük azt, hogy az igazán gazdag emberek saját orvost (orvosokat) tartottak, illetve hogy a női lakrészek (háremek) lakóinak sokszor szintén külön orvosai voltak, s hogy számos orvos kórházon kívüli magánpraxist folytatott, felmérhetjük az egykori muszlim népegészségügy kimagasló eredményeit.²⁵⁶

AZ ORVOSKÉPZÉS TARTALMA

A leendő orvosok a kórházakhoz kötődő gyakorlati képzéssel párhuzamosan komoly, igen alapos elméleti képzést nyertek az orvostudomány számos szakkönyvéből. A muszlim orvoslás története több, neves orvosi iskolákkal, nevekkel és műcímekkel fémjelvezhető korszakra bontható, és e tudomány vonatkozásában is elmondható, hogy fejlődé-

sének nagy lökést adott a meghódított és – részben – iszlamizált területek tudományos ismereteinek felhasználása. A középkor valamennyi neves orvosának és írásaiknak a felsorolása messze e mű kereteit meghaladó vállalkozás volna, így csak néhány név kiemeléssel szeretnénk utalni a leghíresebb és legnagyobb hatású tudósokra, akiknek könyvei jelentették a korabeli muszlim és a későbbi európai orvostudomány alapját. Az első, nagy hírnévre szert tett baszrai származású arab filozófus és orvos *Jáqúb ibn Iszháq al-Kindí* (kb. 801–866) volt. Kiemelkedik még ebből az időszakból a szintén Bagdadban működő, az iráni Khoraszán tartományból való perzsa orvos, *Abú Bakr ibn Zakaríja al-Rázi* (latinosan: *Rhazes*, kb. 850–930), akinek *Kitáb al-Hávi fi-’l-tibb* című (rövidített latin címén *Liber Continens*), hetven könyvből álló, teljesen komplex orvosi enciklopédiáját széles körben felhasználták az orvostudományban és a gyógyító munka során is. Hozzá hasonló, rendkívüli igényességű polihisztor volt a Bukhara mellett született *al-Haszan Ibn Színá* (latinus nevén *Avicenna*, 980–1037), az „orvoslás fejedelme”. A tudós több, mint 100 filozófiai, csillagászati, logikai, jogi, matematikai és egyéb tárgyú művet írt, ám legnagyobb hatású könyve az 1 millió szavas, mintegy 200 nyomtatott ív terjedelmet is meghaladó orvosi enciklopédia, *Az orvostudomány kánonjának könyve (Kitáb al-qanún fi-’l-tibb)* volt.²⁵⁷ E művében a neves tudós főként Hippokratész és Galénosz tanításaira támaszkodott, al-Rázi orvosi műveiből is sokat merítve.²⁵⁸ Mivel ez a könyv rövid idő alatt igen népszerűvé vált és széles körben felhasználták az orvostudományban és a napi munkában, a szerző megírta műve rövidített, rimbe szedett változatát is (*Urdzsúza fi-’l-tibb*). Ez a valamivel több, mint 1300 verssort tartalmazó változat segítette a diákokat az orvoslás alapismereteinek memorizálása közben.

Az Andalúzia területén élt muszlim orvosokra olyan jelentős hatást gyakoroltak a keleti orvos-tudósok eredményei, hogy a félsziget régi orvosi gyakorlata szinte teljesen feledésbe merült az iszlamizálódás hatására. Bár e területen az orvostudománnyal foglalkozó tanároknak és diákoknak kevesebb lehetőségük volt klinikai megfigyelésekre (lévén, hogy sokáig hiányoztak a Keleten meglévő nagy kórházak), szorgalmukkal, olvasmányaikkal próbálták megszilárdítani tudásukat.²⁵⁹ A 10. század tudománytámogató légkörének köszönhetően felvirágzott a medicina, neves orvosi művek sora született, például II. al-Hakám kalifa udvari orvosa, *al-Zahrávi* (latinus nevén *Abulcasis*, 936–1013) tollából. A mintegy harminc éven át írt, harminc könyvből álló orvosi enciklopédiájában, az *al-Taszrif*-ban elméleti és gyógyszerészeti kérdésekkel is foglalkozott. A mű első nagy része az égetésekről, a második, legterjedelmesebb a betegségekről, a harmadik pedig a traumatológiáról szólt. A záró kötetben az általános sebészet mellett a szemészet, fogászat, szülészet, urológia és más szakágak ismeretei is helyet kaptak. A córdobai kalifátus bukása után, a kiskirályságok korában – bár vol-

tak híres orvosok – a tudományok le hanyatlottak. A 12–13. század aztán újabb fellendülést hozott, és több jelentős muszlim orvos munkásságát is e korszakhoz köthetjük, például *Ibn Zuhr* (latinosan *Avenzoar*, 1092–1162) és *Ibn Rusd* (latinosan *Averroës*, 1126–1198), illetve a neves gyógyszerész-botanikus, *Ibn al-Bajtár* műveit és ténykedését.

A muszlim orvosok munkásságát, műveit tanulmányozva látszik, hogy az orvostudomány valamennyi ágával foglalkoztak (jóllehet más rendszerezésben, mint ahogy manapság); összegyűjtötték és terjesztették az orvoslás egyes területeinek speciális ismereteit. Ugyanakkor ki kell emelni e helyütt is azt, hogy az embert egységes egységként, illetve a kozmosz részeként tételezték, és ezért mind az orvosi gyakorlatban, mind pedig a főbb tudományos művekben az egyes szakterületek szoros kapcsolatban álltak egymással. A középkori keresztény orvosoktól eltérően a muszlim tudósok többsége nagyra tartotta az anatómiai ismereteket is, mert az emberi test felépítését és működését az isteni teremtés és bölcsesség egyik csodálatos megnyilvánulásának vélték.

ORVOSKÉPZÉSI MÓDSZEREK

A fontos oktatási feladatokat is ellátó kórházakban az „orvostanhallgatók” elméletben és gyakorlatban is felkészülhettek leendő pályájukra. Diákeveik alatt megismerték az orvosi (kórházi) munka valamennyi fázisát, fokozatosan eljutva az egyszerű feladatok elvégzésétől a nehéz, komoly elméleti tudást és szakértelmet kívánó gyógyítási műveletekig. Neves orvosok köré csoportosulva megismerkedhettek mestereik hosszú évtizedek alatt felgyülemlett orvosi tapasztalataival, kiegészítve ezeket napi gyakorlati vizsgálódásokkal és vitákkal. A vezető orvostanárok mindegyike törekedett arra, hogy tudása legjavát nyújtsa, és hogy olyan oktatási módszereket alakítson ki, amelyek elternek más iskolák, tudós testületek metódusaitól. Ennek köszönhetően jól felismerhetően elkülönült egymástól a különböző helyszíneken és korszakokban működő iskolák tananyaga és módszertana, az alkalmazott gyógyászati eljárások és gyógyanyagok készítése. Sok orvos azért állított össze könyve(ke)t jegyzeteiből, fordításaiából, hogy így adja tovább tudását diákjainak. (A fentebb bemutatott neves orvosok tanárok és egyben szakírók is voltak.)

Az orvosok tanítványaik számára gyakran tartottak elméleti jellegű előadásokat, és ezen kurzusaik után mindig figyelmet fordítottak arra, hogy diákjaik előadásokon készített jegyzeteit ellenőrizzék, javítsák, hogy valóban a helyes tudás hagyományozódjon a fiatalabb nemzedékre. Az orvostudományban is követték azt a középkori muszlim felsőoktatás keretei között legjobbnak tartott előadási módszert, hogy a tanári felolvasást a témához kapcsolódó magyarázat, illetve vita követte. A tanítványoknak tehát minden esetben tág teret biztosítottak a kérdezésre,

véleményük kifejtésére, tudásuk tesztelésére és összevetésére, továbbá nagy jelentőséget tulajdonítottak az egyéni (tanulói) öntevékenységnek, kísérletezésnek, tapasztalatszerzésnek és felfedezéseknek. A betegségekről hallott ismereteket így kiegészítette a betegség közvetlen megfigyelése, jegyzetek készítése, a betegség összehasonlítása más kórokkal, korábbi ismeretek állandó kritikai vizsgálata és korrigálása stb. A kórházakban az orvosok vizit után megbeszéléseket tartottak, itt és az operációk során is jelen lehettek a diákok, csakúgy, mint a kórházba érkező betegek felvételénél.

Az orvospézzsel kapcsolatosan megemlítendő érdekesség, hogy az előadásokat gyakran nyelvészek is látogatták, akiknek az volt a feladatuk, hogy javítsák a más nyelvekről átfordított szövegeket, hogy segítsék a szövegértelmezést és jó kiejtésre ösztönözzenek.²⁶⁰ Több forrás is bizonyítja, hogy az orvospézz során mennyire ügyeltek arra a tanárok, hogy diákjaikkal az arab nyelv helyes használatát elsajátítsák. Több kiváló orvos életrajzi adatai között olvasható, hogy az ékes-szólás igazi mestere volt. *Amin al-Daula ibn al-Thalmed* körülbelül 50 fős orvosi iskolájáról például feljegyezték, hogy ha egy tanítvány hibát ejtett a nyelvtanban, grammatikushoz küldték, és csak megfelelő nyelvi felkészítés után térhetett vissza medikusi tanulmányaihoz.

Ugyanerről a képzési sajátosságról olvashatunk al-Rázi „A gondolkodás jellemzői” című könyvében is, aki szerint csakis a nyelv helyes használata és a logikus érvelés, tudatos és szabatos elemzések, viták vezethetnek el a helyes ismeretekhez. Ezen elveikből következően a középkori tudós muszlim orvosok nagy része gyönyörű stílusban írt, élvezetes és logikusan felépített, érvekkel és forrásokkal, esettanulmányokkal és illusztrációkkal alátámasztott, ellentmondásoktól mentes művekkel kápráztatta el olvasóit.

ORVOSI VIZSGÁK

A különböző, konkrét vagy átvitt értelemben „orvosi iskolának” nevezett képzési helyszínen tanuló orvos-jelölteknek tanulmányaik végeztével egyes területeken vagy korszakokban orvosi vizsgát kellett tenniük ahhoz, hogy képzettségükről tanúsítványt szerezzenek, jóllehet ez korántsem volt annyira általános, mint a jogot tanulók körében. A záróvizsga elméleti és gyakorlati részből állt. A diák először írásbeli értekezést készített saját jegyzetei és tudós orvosok könyveinek felhasználásával. Ez a dolgozat alapvetően kétféle lehetett: az orvosjelölt benyújthatott egy traktátust saját megfigyelései alapján valamely orvosi témáról, illetve lehetősége volt arra is, hogy bármely elődje orvostudományi művéhez kommentárt vagy jegyzeteket írjon. Ha tanára(i) elfogadták értekezését, akkor szóbeli próbatétel következett: több orvos jelenlétében különböző kérdéseket kapott a jelölt, amelyekre ott helyben,

azonnal kellett felelnie. Ha egészében sikeres volt a vizsga, akkor megkapta bizonyítványát. A 13. századi damaszkuszi származású orvos, *Ibn al-Nafisz*, a kairói orvosok vezetője, 1270-ben az alábbi igazolást írta egyik diákja számára Hippokratész „Az ember természetéről” című értekezésének végére:

„A Gondviselő Isten nevében. A bölcs, tanult és kiváló sejk – Abi al-Haszán al-Maszihi sejk fia –, Samsz al-Daula Abú al-Fadl, adjon neki Allah hosszan tartó jó sorsot, megtanulta velem ezt az egész könyvet – mely a tudós Hippokratész „Az ember természetéről” című könyvéről szól –, s ezzel bizonyította elméje tisztaságát és gondolatai helyességét, jutalmazza meg őt Allah, ő pedig használja fel helyesen jutalmát. Allah alázas szolgálja, ^cAli ibn Abi al-Hazm al-Qurasí [Ibn al-Nafisz] orvos bizonyítja ezt. Aldassék Allah az ő tökéletességéért és foglaltassék imákba az ő legkiválóbb prófétája, Mohamed, és annak családja. (Kiállítatott ezen írás) a 668. év dzsumáda hónap első napján [1270 január 25.].²⁶¹

Az orvosi vizsgák és efféle tanúsítványok nem voltak általánosak a muszlim középkorban, a bizonyítványok adományozása sokkal inkább a fentebb bemutatott vallásjogi képzéshez tartozó jelenség volt. Néha azonban „kampányszerűen” elrendelték minden orvos és orvosjelölt vizsgakötelezettségét, mint például 931-ben *Muqtadir Billah* kalifa, amikor több orvos erőfeszítései ellenére meghalt egy számára kedves beteg. Az uralkodó fennhatósága alatt lévő terület minden orvosának vizsgát kellett ekkor tennie, ami csaknem kilencszáz tapasztalt és nagy tudású férfiút érintett.²⁶²

Az iszlám birodalmának egyes területein – éppen a kontárok kiszűrése és a tévedések kiküszöbölése érdekében – külön személyt bíztak meg az orvosok munkájának felügyeletével. Az orvosláshoz értő felügyelő az „orvosok vezetője” (*ra'isz al-atibbá'*) nevet viselte, ám ilyen személyek feladatairól igen kevés forrás maradt csak fenn. Többet lehet tudni egyes kórházak fentiekben már említett felügyelőiről, és a legtöbbet azokról a jogi végzettségű férfükről, akik a városokban a közügyekre felügyeltek (*muhtasib*). Az ő kötelességeikről számos kézikönyv született a középkorban, s ezekből kiderül, hogy a piacok felügyelete, az utcák takarításának és a víz tisztaságának ellenőrzése mellett ők tartották rajta szemüket a közterületeken praktizáló orvosok és gyógyszerészek munkáján is. Ők ügyeltek arra is, hogy a kezdő orvosok letegyék a hippokratészi esküt. Több olyan forrás is keletkezett a középkorban, amelyek mutatják az egykori orvosok elégedetlenségét e felügyeleti rendszerrel kapcsolatosan, hiszen szerették volna, ha munkájukat szakmájukhoz értő személy képviseli.²⁶³

OBSZERVATÓRIUMOK

Az orvostudomány mellett a csillagászat volt az egyik legnépszerűbb, gyakorlati jelentősége miatt a vagyonos muszlimok által szintén nagyban támogatott tudomány. A Korán előírásainak némelyike – melyek közvetlenül nem hozhatóak kapcsolatba a csillagászzal – teljesíthetetlen lett volna az égitestek mozgásának ismerete nélkül. A muszlim vallás alappillérei között ugyanis találhatók olyanok, amelyekhez bizonyos csillagászati tudás szükséges. A 2. szúrában meghatározott *qibla* (az ima iránya) a Mekkában levő mecset felé fordulás kötelezettségét írja elő, melynek betartásához a muszlimoknak bárhol a világon pontosan be kellett (kell) tájolniuk Mekka irányát, ez pedig csillagászati ismeretek nélkül aligha teljesíthető. Ugyanez igaz a napi ötszöri ima pontos idejének a meghatározására vonatkozóan is. Ugyancsak bizonyos csillagászati tudást kívánt meg a muszlim böjt idejének, a ramadán hónapnak a pontos kijelölése. Mindezek miatt a középkorban számos csillagvizsgálót emeltek, önállóan vagy egy-egy madraszához kapcsolódó építményként, és ezekben az intézményekben – ahol egyébként csillagjósállással is foglalkoztak – az ott alkalmazott tudósok mellett mindig találhatóak csillagászzal és asztrológiával ismerkedő diákokat is. Megjegyzendő, hogy az égbolt ismerete elengedhetetlen részét képezte a hajózással vagy sivatagi karavánok vezetésével foglalkozó szakemberek tudásának is.

116

A 9. században al-Ma'mún bagdadi kalifa két csillagvizsgálót építtetett: uralkodói városában és a Damaszkusz közelében lévő Kászijúnban. Ezekben az intézményekben találkozhatunk a muszlim csillagászok népes körének első tudósaival, akik számtalan fontos és érdekes megfigyelést végeztek, elsősorban Ptolemaiosz eredményeit alapul véve, illetve azokat korrigálva. A muszlim csillagászok az ókori görögöktől „megörökölt” mérőműszerekkel dolgoztak, folyamatosan tökéletesítve és Európába is átplántálva azokat. A különböző lencsék, sík- és gömbasztrolábiumok, fali kvadránsok és vízórák neves szakemberek kezeiből kerültek ki. A 9. század igen jelentős csillagásza volt *al-Farhání*, aki 848-ban új, a korábbi eredményeket korrigáló táblázatot tett közzé az égitestek mozgási pályájáról. (Később az ő műve segítségével tanulmányozta az asztronómiát Dante, aki az „Isteni színjáték” című művében tett is célzásokat csillagászati ismereteire.) A korabeli és későbbi tudósok számára azonban *al-Battáni* munkássága lett igazán mértékadó, aki ugyan nem volt muszlim, ám tudása miatt az iszlám világának minden szegletén tisztelet övezte a Harrán városából való tudóst. Ő 880–881-ben elkészítette az állandó csillagok katalógusát, s e műve is tanúskodik arról, milyen fejlett volt akkoriban az észlelés.

A 10. században tovább folyt az uralkodók és vagyonos személyek által támogatott csillagvizsgáló obszervatóriumok létesítése. A bagdadi uralkodói palota kertjében 988-ban létesített épület volt mind között a legfőbb, mely kitűnt kiváló hivatali szervezettségével és gazdag tematikájával: a csillagok mozgása mellett például a bolygók állását is figyelemmel kísérték itt. Hasonlóan más obszervatóriumokhoz, ez a bagdadi sem működött hosszú ideig. Ennek oka az volt, hogy a csillagvizsgálókat rövidebb távú feladatok megoldására működtették – például új csillagászati táblázatok elkészítése volt a cél –, és ehhez nagyjából harminc évnyi idő elegendő volt.²⁶⁴ Egyiptomban al-Hákim kalifa csillagásza, *Ibn Júnusz* tett szert nagy hírnévre, aki „al-Hákim táblái” címmel készítette el számításainak összegzését 990 és 1007 között, Kairóban.²⁶⁵

A 10–11. század fordulóján Andalúzia területén is kivirágzott ennek a tudományágnak az oktatása és művelése, a keleti világgal való szoros kapcsolatoknak, a félszigetre érkező tudósoknak és mérőeszközöknek (asztrolábium, éggömb stb.) köszönhetően, és természetesen az uralkodói támogatás sem volt elhanyagolható. *Maszlama al-Madzsrítí* (megh. 1007 körül) córdobai csillagász számos keleti művet dolgozott át és tett ismertté kontinensünkön. Córdobai csillagvizsgálója a 11. századig virágzott, csak a kiskirályságokra szakadt birodalom végnapjai után hanyatlott le ez a szellemi központ. Egyes diákjai Valenciába és Toledóba kerültek, így több helyszínen is az ő szellemében tanítottak.²⁶⁶ Tanítványi láncolat ismerhető fel sok más neves csillagász életútját áttekintve is: *al-Szaffár* diákja volt *Ibn Barkút*, az övé pedig *al-Szarakuszi*, akik messze földön közvetítették az égmegfigyelések módszereiről és eszközeiről való tudásukat. A csillagászati megfigyelések szempontjából kiváló földrajzi adottságú Toledóban élt *Al-Zarqáli* (*Azarquiel*) (1029–1087), aki egészen Keplerig Európa első számú csillagásza volt, aki mögött egész seregnyi neves tudós, illetve számításokat végző személy állt, mint például *Ibn Sza'id*, aki közreműködött a „Toledói táblák” elkészítésében is, mely mű 1080-ban jelent meg.

117



8. ábra. Középkori arab asztrolábium

A 11–12. század fordulóján Keleten Omar Khajjám volt az a személy, aki csillagászati számításai alapján elkészítette a perzsa naptár-reformot. A *rubáik* költőjeként is ismert neves tudós a *Málik Sah* szeldzsuk szultán által építtetett Rejj-beli csillagvizsgálóban dolgozott. A Hülegü vezette mongol invázió (Bagdad 1258-as kifosztása és feldúlása) paradox módon a csillagászat új virágkorát hozta el az iszlám világában. Az uralkodó új fővárosa, *Maragha* mellett 1259-ben komoly csillagvizsgálót építtetett, mely felszerelésével és méreteivel minden korábbi fölé emelkedett. Ezt a kitűnő perzsa matematikus és csillagász, *Nászir al-Dín al-Túszí* (1201–1274) vezette. Bár forrásokkal nem támasztható alá, a tudósok szerint kétségkívül ez volt az a korszak, ami-

kor a kínai tudományosság fontos hatást gyakorolt a muszlimok gondolkodására. Al-Túszí készítette el 1272-ben a híres „Ilkháni táblák” című, perzsa nyelvű művet, melynek arab és török nyelvű fordítását később hosszú időn keresztül használták a naptárkészítés, a bolygómozgások tanulmányozása, illetve az asztrológia kapcsán is.²⁶⁷ Ez az obszervatórium 1315-ig működött, utolsó igazgatója al-Túszí egyik fia, *Azil al-Dín* volt. Az asztrolábium-építések dokumentálhatósága ellenére úgy tűnik, hogy a 14. század a muszlim csillagászok számára a hanyatlás időszaka volt, amit ugyan *Ulug bég* uralkodása idején követett egy rövidebb fellángolás, miként ezt az 1420-as szamarkandi obszervatórium építése is bizonyítja, mely egy kb. 40 méter sugarú kör alapján álló építmény volt. Itt jött létre az „Ulug bég táblái” című munka, mely valamennyi muszlim csillagászati mű közül a legeredetibb a kutatók szerint. Európába ez a könyv csak a 17. században jutott el, akkor azonban *Tycho Brahe* számításai már jobbnak bizonyultak.

KÖNYVTÁRAK

KELETI KÖNYVTÁRAK

Miként fentebb azt már jeleztük, az iszlám világának különböző részein, különösen a nagyobb kulturális központokban a 7–8. századtól kezdve széles körben elterjedt az olvasás, a könyvek szeretete. A mecsetekhez, valamint a madraszákhoz és más felsőbb szintű oktatási intézményekhez kapcsolódóan fokozatosan gyűltek össze a könyvek, melyek egy részét maguk a tudósok és diákjaik másolták, más részük ajándékként vagy hagyatékként került az „iskolai könyvtárak” állományába.²⁶⁸ Számos egyéb, nyilvános vagy fél-nyilvános könyvtár is létrejött, amelyekben olyan olvasmányokat is őriztek, melyek a mecsetek falai között nem számíthattak nagy érdeklődésre, például geometriai, csillagászati, alkímiai vagy zenei témájú munkákat. Több muszlim uralkodó, illetve kormányhivatalnokok is alapítottak könyvtárakat, amelyek működését kegyadományokkal (*waqf*) segítették.

A Bagdadban megalakult első tudományos és képzőközpont, a „Bölcsesség Háza” (*Bajt al-Hikma*) intézményéhez kapcsolódott az iszlám világának első nyilvános könyvtára. Nagy és jelentős volt ez a könyvtár, számos, messze földről hozott tudós dolgozott falai között. Egy bizonyos *Georgiosz b. Gabriel* készítette el itt például jónéhány görög mű arab nyelvű fordítását. Amikor néhány évtized múlva *al-Mu^ctadid* (892–902 között uralkodott) kalifa új palotát építtetett magának, ő sem feledkezett meg az olvasótermekről és a könyvgyűjteménye méltó elhelyezéséről.²⁶⁹ 993-ban *Sabúr* vezír alapított egy tízezer kötetes könyvtárat, amelyben számos önéletrajz is volt.²⁷⁰

Az 1064-ben felépült bagdadi könyvtár és tudományos központ, a Nizámijja, és az 1233-ban ugyanitt emelt madrasza és könyvtár falai között is jelentős számú kötetet őriztek. Egy 13. századi történetírő, *Ibn Furát* így írt ez utóbbi intézmény könyvgyűjteményéről: „A Musztanszirijában volt egy hatalmas könyvtár (*dár al-kutub*), telis-teli ritka tudományos könyvekkel, amelyeket úgy rendeztek el, hogy a tanárok és diákok egyaránt könnyedén hozzájuk férhessenek. Aki akarta, lemásolhatta a könyveket, tollat, tintát és papírt a könyvtár adott hozzá. A könyvtár jól el volt látva lámpákkal és hozzá való olívaolajjal. A könyvtár személyzete ezenkívül jól hűtött ivóvízzel szolgált az olvasóknak a nagy nyári melegben. A bejárati teremben (*iwán*) állt egy nagy óra (*szundúq al-szácát*, az „órák doboza”, valamilyen klepszidra, vagyis vízóra lehetett), amely jelezte az olvasóknak a napi imaidőket.”²⁷¹ A kalifa fia és követője, *Mu^ctaszim* (1242–1258 között uralkodott) két könyvtárépületet is emeltetett palotája kertjében.

A muszlim világ keleti felén a másik nagy szellemi központnak számítót Kairóban szintén számos könyvtáralapítás történt az évszázadok során. A 10. századot megelőző idők ottani könyvtáraitól nem maradtak fenn adatok, a Fátimidák gyűjteményeiről viszont több forrás is szól. Régi-Kairóban *Al-Azíz* tudhatta magáénak a legszebb, 200.000 borbó kötött és bekötetlen művet tartalmazó könyvtárat, ahol például – *al-Maqrízi* feljegyzései szerint – 1200 példányt őriztek *al-Tabari* történelemkönyvéből.²⁷² A Fátimidák ügynökei az iszlám egész világát bejárták, hogy uralkodójuknak felhajtsák a legértékesebb kéziratokat, könyvritkaságokat. Még Szaláh al-Dín korában, a 12. században is a világ egyik csodájaként emlegették ezt a könyvtárat, a „Könyvek Kinccsétárát” (*Khizanát al-kutub*), és egyesek 1.600.000-re becsülték az ott levő kötetek számát.²⁷³ A Fátimida kor másik jeles kairói közkönyvtárában, a fentebb már említett Tudás Palotájában (*Dár al-Hikma*) bárki szabadon másolhatott, olvashatott, és ismeretterjesztő, oktató előadások is folytak csillagászatról, nyelvészetről, orvostudományról és természetesen a Koránról. Az ott dolgozó tudósoknak a kalifa magas ösztöndíjat folyósított, és a művelődéstörténészek szerint ezen intézmény a hellenisztikus oktatási- és tudománypártolási tradíciók folytatója volt, az alexandriai Muszeion késői „utóda”.²⁷⁴ *Al-Maqrízi* leírása szerint 1012-ben rendeztek itt először nyilvános vizsgát és tudományos disputát, a kalifa jelenlétében.

Az iszlám más keleti városaiban is számos könyvtárról maradtak fenn feljegyzések. A Szászánidák uralkodása alatt például *Nisápúr* vagy *Bukhara* volt több tízezer kötetes könyvtárral rendelkező város, *Mervben* pedig 10, egyenként tizenkétezer könyvet tartalmazó könyvtár volt ebben az időszakban. A bukhari gyűjteményt használta például *Ibn Színá* is, aki ezt írta életrajzában: „Egy napon engedélyt kértem, hogy beléphessek (*Núh Ibn Manszúr emír*) könyvtárába, hogy tanul-

mányozzam a könyveket és elolvassam közülük az orvosi munkákat. Az emír nagy örömmel fogadta kérésemet. Beléptem egy sok szobából álló palotába, amelynek minden termében könyvekkel teli ládák sorakoztak – az egyik szobában bölcsészeti és költői művek, egy másikban jogi könyvek: valamennyiben egy-egy tudományt tárgyaló kötetek. Elolvastam az ókori művek katalógusát, és kikértem mindazt, amire szükségem volt közülük. A könyvek (szerzői) között láttam sok olyant, aki még névről sem volt ismerős, és akiket sem előtte, sem utána nem láttam.”²⁷⁵ Ezek a lehető legjobb módon szervezett és legkellemesebb körülményeket megteremtő, papírt, tintát, világítóeszközöket ingyen nyújtó könyvtárak valódi szellemi központok voltak. A középkori muszlim világra oly jellemző tudomány- és tanuláspártolás tehát a könyvtáralapítások és -működtetések számos példájával is alátámasztható.

KÖNYVTÁRAK ANDALÚZIÁBAN

Az Ibériai-félszigetre érkező muszlimok magukkal hozták Európába kultúrájuk azon elemeit is, amelyeket keleti hódításaik során építettek be civilizációjukba, és amelyek a 8. századtól kezdve fokozatosan ezen a területen is elterjedtek. Így magukkal hozták a könyveket, az olvasás szeretetét. Híres másolóműhelyek sora (Córdoba, Sevilla, Toledo, Granada), papírmalmok (Toledo, Jatíva) és a főbb városokban szinte mindenütt felhalmozott csodálatos könyvgyűjtemények jelzik az andalúzi-aiak műveltségéről, tanulásról vallott felfogását. Az arabizáció – a könyveknek is köszönhetően – gyorsan végbement, főként a felsőbb társadalmi rétegek körében. A Korán nyelve hamar felülkerekedett a latinon, az irodalmi és tudományos művekben is.²⁷⁶

II. Abd al-Rahmán, aki 821 és 852 között uralkodott, már az emírátus idején kiemelt figyelmet fordított a könyvekre, és asztrológusát, a költőként és kádiként is kiemelkedő hírű *Abbász ibn Nászih-t* Keletre küldte, hogy könyveket vásároljon számára. Utódja, *II. Mohamed* (852–886 között volt emír) királyi könyvtárat létesített, amely sok évtizeden át tovább bővült, és a 10. század végének híres córdobai könyvtárát ezzel alapozta meg *II. al-Hakam*.²⁷⁷ *III. Abd al-Rahmán*nak, az első kalifának könyvszeretete még Keleten is annyira közismert volt, hogy a bizánci császár – hogy elnyerje barátságát – megajándékozta őt Dioszkoridész egy művével, mely arany betűkkel írott, csodás növényrajzokkal díszített volt; és egy *Nikolaosz* nevű szerzetest fordítónak küldött Córdobába.²⁷⁸

II. Al-Hakam al-Musztanszír Billah, aki 961 és 976 között volt kalifa, az andalúzi-ai Omajjádák közül a legműveltebb uralkodó volt, a „könyvek ura”. Uralkodása alatt a három legnagyobb córdobai könyvtárat egyesítették, és így létrejött az a csodálatosan gazdag intézmény,

amely a korabeli leírások szerint négyszázezer kötetet számlált. (Ez több kutató szerint költői túlzás, ám a könyvtár jelentőségét senki nem vonja kétségbe.)²⁷⁹ II. al-Hakam kiemelkedő bibliofil személyiség volt, aki rendszeresen megbízottakat küldött az iszlám világának valamennyi szegletébe, hogy megvásárolják és elhozzák számára a legkiválóbb tudományos műveket. Telepített ügynökei voltak Kairóban, Damaszkuszban, Alexandriában és más kulturális központokban, ahol is új vagy éppen ősrégi könyvek után kutattak. Megbízottjai az írókkal is kapcsolatban állottak, az elkészült köteteket mesés összegekért vásárolták meg al-Hakam számára.

Az uralkodói alapítású és fenntartású könyvtárak mellett számos magánember is rendelkezett saját könyvgyűjteménnyel Andalúziában. A córdobai magánkönyvtárak közül leghíresebb volt *Ibn Futáisz qádi* gyűjteménye, aki külön emeltetett imádott könyvei számára egy zöld tetővel és falakkal, zöldre festett függönyökkel felszerelt épületet. (*Sevillai Isidorushoz* hasonlóan ő is úgy vélte, ez a szín nyugtatja leginkább a megfáradt szemet.) Hat másoló és egy kéziratjavító dolgozott az épületben. Állandó fizetséget kaptak, nem pedig az elkészült munkák után fizették őket, mivel Ibn Futáisz úgy vélte, a sietség árt a kalligráfiai munka szépségének.²⁸⁰

122

A kalifátus idején tehát Córdoba volt az andalúziai szellemi központ, a könyvkészítés és könyvtáralapítás fellegvára. A források szerint évi hatvan-hetvenezer kötet is napvilágot látott a „világ díszének” tartott csodás városban. A kiskirályságokra szakadt birodalomban aztán több új szellemi központ is keletkezett, amelyeknek a története elválaszthatatlan könyvtáraik történetétől. Sevilla, Toledo, Almería, Valencia, Badajoz, Granada, Zaragoza és más települések uralkodói is létesítettek kisebb-nagyobb könyvtárakat.

TANULÁSI, OLVASÁSI KÖRÜLMÉNYEK A KÖNYVTÁRBAN

A könyvtár vagy a mecseten belül volt, vagy az uralkodói palotában, ez utóbbi legszebb, legtágasabb termében. Ha külön helyiség(ek)ben tartották a könyveket, akkor azok raktárak és olvasótermek is voltak egyben, sőt, tudományos viták lefolytatására szolgáló termek.²⁸¹ Minden helyiség gazdagon és kényelmesen berendezett volt. Az ajtórések függönnyel záródtak, a bejárati ajtót különösen nehéz függöny takarta, hogy ne jöjjön be kintről a hideg (vagy a meleg). A padlón szőnyegeket vagy gyékényt helyeztek el, ezeken ülhettek keleti módon, keresztbe tett lábakkal a tanulókkal foglalatostkodók, az olvasók vagy másolók. A falakat általában egyszerűen lemeszelték, és a falnak támasztva tartották a fából készült szekrényeket vagy ládákat.

Az értékes könyveket (pl. a Korán egy-egy remekbe szabott példányát) – miként gyakorta manapság is – kiemelték a helyükről, és spe-

ciális vitrinekben állították ki. Minden szekrényhez vagy ládához tartozott egy katalóguslap, amelyre rávezették, hogy milyen könyvek találhatóak benne. A katalógust a polcok vagy ládák oldalára ragasztották. A nagyobb könyvtárakban rendezőelvként próbálták figyelembe venni a könyvek témáját, és egy helyre tették az azonos tudományághoz vagy ugyanahhoz a szerzőhöz tartozó műveket. Ez azonban kicsit nehézkes volt mindenütt, mert a könyvek sokféle mérete bonyolította az ésszerű pakolást. Külön rekeszekben, fekvő helyzetben gyűjtötték például a nagyobb méretű köteteket. A szekrények és polcok elrendezésénél azt is figyelembe vették, hogy a tudományok hierarchiáját alapul véve melyik mű a fontosabb. Mindig a legértékesebb művek voltak felül. Így például a Korán mindig legfelül volt, és csakis alatta helyezkedhettek el a hadisz-szövegek, azok alatt pedig más művek.

A téma szerinti osztályozás általában a könyvek három főbb csoportra bontását jelentette: az elsőbe tartoztak a legfontosabb, és éppen ezért mindig legnagyobb példányszámú vallásos művek (a Korán, a hadiszok, valamint különböző művek a vallásjog, a dogmatika és a misztika köréből). A második csoportba tartozó könyvek felölelték a bölcsészeti tudományokat (filológia, grammatika, retorika, logika, költészet, történelem, irodalom stb.), a harmadik nagy együttest pedig a „filozófiai” tudományok jelentették (matematika, orvoslás, fizika, zene, metafizika stb.).²⁸²

A nyilvános vagy magánkönyvtárak mindennapi működtetése meglehetősen komoly feladatot jelentett a megbízott személyzetnek. Hasonlóan, mint a nagy ókori könyvgyűjteményeket, a középkori muszlim könyvtárakat is számos ember munkája tartotta életben. A könyvtár vezetőjén és a könyvtárosokon kívül a külön e célra kialakított épületekben dolgoztak a kisegítők, a könyvmásolók, a könyvkötők, a korrektorok és gyakran a fordítók is. A közkönyvtárak köteteknek használói között több volt a másoló, mint az olvasó; emiatt biztosították az emírek és kalifák az ingyen tintát és papírt is a fenntartásuk alá tartozó intézményekben.²⁸³ A könyvtárak fenntartása nem volt mindig zökkenőmentes. Újra meg újra jelentős összegeket kellett költeni Bagdadtól Córdobáig a működtetésükre: az épületek alapítására és fenntartására, könyvek beszerzésére, másoltatására, fordítására és a könyvtári személyzet fizetésére fordították ezek az összegek.

A könyvtárakban nem csupán helyben való olvasásra, illetve könyvmásolásra nyílt lehetőség, hanem könyvkölcsönzésre is. Alapszabály volt azonban, hogy csak akkor kölcsönözhet valaki könyvet, ha ezzel más olvasókat nem károsít meg. Ennek érdekében egyes helyszíneken különböző megkötéseket vezettek be. A kairói nagykönyvtárból például csakis kairói lakosok kölcsönözhetek, mégpedig úgy, hogy az elvitt könyvekért letéti díjat fizettek. (Diákok esetében ettől eltekintettek.) Ismert fogalom volt a kölcsönzési határidő is. Ibn Khaldún leírta például

123

azt, hogy a fezi könyvtárból a fontosabb könyveket csak megbízható férfiúknak adták kölcsön, és nekik is legfeljebb két hónapra.

Valamennyi muszlim könyvtárban a kölcsönvevőnek éppúgy, mint a helyben olvasóknak nagyon kellett vigyázniuk a könyvekre. A kézíratos szövegekben bármiféle javítást csakis a tulajdonos engedélyével tehetek, és tilos volt lapszéli jegyzeteket készíteni vagy bármilyen megjegyzést a könyvbe írni. Mindenki kapott elegendő papírt ahhoz, hogy gondolatait arra és ne a könyvbe jegyezze. Szabály volt az is, hogy a könyvkötés során üresen maradt oldalakra (például az első és hátsó belső borítólapra) nem lehetett írni vagy rajzolni. A kikölcsönzött könyvet harmadik személynek nem volt szabad továbbadni, és a tulajdonos kérésére azonnal vissza kellett vinni a könyvtárba. Egyes intézményekből szigorúan tilos volt bármilyen könyvet kivinni. A muszlimok könyv- és tudás-szeretetére jellemző szemléletmódot tükrözi az a magatartás, hogy a könyvtár használójának mindenkor tisztában kellett lennie azzal, hogy mekkora hálával és elismeréssel tartozik azoknak, akik számára lehetővé teszik az olvasást: a könyvtárosoknak, a könyvtárak tulajdonosainak és támogatóinak, a másolóknak és természetesen a könyvek íróinak.

A művelt emberek házai csakis akkor szolgálhattak oktatási-művelődési helyszíneként, ha azt a házigazda megengedte. Azoknak a diákoknak és tudósoknak, akik ily módon bebocsátást nyertek, feltétlenül alkalmazkodniuk kellett a háziak szokásaihoz, illedelmesen és csendesen kellett viselkedniük. Már Mohamed életében találhatunk példát arra, hogy magánházaknál folyt a tanítás (elsősorban a muszlim vallás alapjainak az átadása), ám ezt valószínűleg maga Mohamed sem tartotta igazán jónak, mert fontosnak vélte a házigazda, az otthon nyugalalmát, mint arról például a Korán egyik részlete is tanúskodik: „Ti hívők! Ne lépjete be a próféta hajlékaiba – ha csak engedélyt nem kaptok – evésre, anélkül, hogy kivárnátok a kellő időt arra! Ha azonban meghívtátok, lépjete be. Amikor pedig már ettetek, akkor széledjete szét és ne bocsátkozzatok bizalmasan beszélgetésbe! Bizony, terhére vagytok ezzel a prófétának!” (Korán 33:53) (Kiemelés tőlem: K. K.) Azokon a helyszíneken azonban, ahol nem voltak mecsetek és iskolák sem, különösen az első időkben, mégiscsak a magánházak váltak az oktatás színhelyeivé. Számos művelt muszlim férfiúról maradt fenn az, hogy saját otthonát rendszeresen felhasználta tudományos beszélgetések, irodalmi estek megrendezésére. Így tett például Ibn Színá, aki eszténként saját orvosi és vallástudományi műveiből tartott felolvasásokat és ahhoz kapcsolódó beszélgetéseket, vagy al-Ghazzáli, aki városában, Túszban szintén a saját házában tanított vallástudományt.²⁸⁴

Az Abbászidák uralkodása idején, külföldi mintára megszaporodtak a palotákban rendezett irodalmi szalonok, a kalifák egymást túlszárnyalva rendeztek összejöveteleket tudós férfiúknak, sőt ez a szellemi pezsgés érezhető volt a háremek világában is, ahol természetesen csakis nők találkozhattak egymással, hogy költeményeiket felolvassák. Az egykori források beszámolnak arról, hogy a kalifák estélyeire érkező férfiak csak személyükre szóló külön meghívóval léphettek be az udvarba, csakis tisztálkodás után és jólöltözötten, és mindenki a társadalmi rangjának megfelelő – előre kijelölt – helyen ülhetett le. A beszélgetést egyedül a kalifa nyithatta meg, és akik részt vettek benne, azoknak tartózkodniuk kellett a csúnya, rikácsoló beszédétől, és nem lehetett senkit félbeszakítani, egymást kioktatni, sem pedig megmagyarázni azt, amit valaki más mondott.²⁸⁵ A tudományos társalgás (*madzslisz*) és az érdekeségek megbeszélése (*szamr*) egyaránt divatos foglalatosság volt.

Több példa is mutatja, hogy a kalifák udvarában gyakorta rendeztek vetélkedést a tudósok vagy költők között, és végül díjakat is osztottak. Talán minden kalifánál jobban kiemelkedett művészet- és tudomány-pártolása kapcsán Hárún al-Rasíd, aki körül számtalan nagyszerű elme csoportosult. Al-Ma'mún idején pedig a keleti és nyugati irodalom képviselői tették ki a kalifa körül összpontosuló szellemi potenciált. Egyiptomban a Tulunidák (868–900) korától jelentek meg hasonló szalonok, és a Fátimidák (909–1171) korában érték el virágkorukat.

Sok kérdésre kerestek választ e tudós körök, például arra, hogy Istentől kinyilatkoztatott vagy ember által létrehozott mű-e a Korán, hogy a nyelvtan vagy a logika fontosabb-e a vallástudomány megalapozásakor, hogy milyen tulajdonságokkal jellemezhetőek az arabok, összevetve más népekkel stb.

TANULMÁNYUTAK

GONDOLATOK AZ UTAZÁS HASZNOSSÁGÁRÓL

„Utaztam a világ Keletjén, Nyugatán” – írta Bagdadról szóló költeményében *Abu Sza'ad al-Kátib* 11. századi költő.²⁸⁶ Ez a verssor akár szimbóluma is lehet a középkori muszlimok utazási szenvedélyének, a világ különböző helyszíneiről való személyes tapasztalatszerzésnek. Versek és prózai művek egész sora bizonyítja, hogy az iszlám világának lakói gyakran és nagy kedvvel keltek útra a középkorban. Zarándoklataik és kereskedelmi célból tett útjaik lebonyolítását kiépített utak, szállások jól megszervezett hálózata, gondosan kitenyészett és felnevelt háts- és teherhordó állatok (teve, öszvér, szamar, ló) biztosították.

Valamennyi, a muszlim művelődés és nevelés történetével foglalkozó kutató egyetért abban, hogy a folyamatosan Mekkába zarándokló

tízezreken kívül számos hívó tett tanulmányi célból utazásokat. Az iszlám szerint az istenhit csak akkor lehet érvényes és szilárd, ha rendíthetetlen bizonyosságra és meggyőződésre épül, ehhez pedig az szükséges, hogy az ember látóképességének szélesítésére és elméjének csiszolására törekedjék, amire nagyszerű lehetőségeket teremt mindenféle utazás. Maga a Korán is tartalmaz olyan részletet, amely sokak szerint utazásra ösztökél: „Járjatok keresztül-kasul a földön...” (Korán 9:2), s a prófétai hagyományok is többször utalnak a világ utazásában való megismerésének nagyszerűségére. Egy hadisz szerint: „A tudást nem lehet a testi nyugalom állapotában elérni” és „Aki elindul a tudás keresésének útján, az Allah ösvényén fog járni, s aki a tudás keresése közben hal meg, arra mártírként tekintenek.” Ezek a szimbolikus és hétköznapi értelemben is felfogható irányelvek több más forrás szövegével egybecsengően aláhúzzák a világ megismerését fontosnak tartó muszlim álláspontot. Mivel Allah világának lehető legteljesebb megismerése magához az Istenhez visz közelebb, a tudás megszerzésére törekvő utazókat általában kimagasló megbecsülés övezte.

A muszlim tudományos és pedagógiai gondolkodás nagyjai gyakran írták le gondolataikat e témával kapcsolatosan. A perzsa al-Iszfaháni (1125–1201) például azt fejtegette, hogy sohasem válhat jólnevelté az az ember, aki nem hagyja el kényelmes bútorait, otthona luxusát, s nem kel vándorútra.²⁸⁷ Ibn Khaldún „Bevezetés a történelembe” című művében külön alfejezetet szentelt ennek a témának „Az oktatás teljességét növeli az, ha a tanuló a tudás keresése végett utazik, és találkozik kora tekintélyeivel” címmel. Ő azt emelte ki, hogy mivel „az emberek a tudásukat, jellemvonásaikat, véleményeiket és erényeiket tanulás, oktatás és előadások útján, vagy egy tanító utánzása és a vele való közvetlen érintkezés révén szerzik meg”²⁸⁸, szükséges, hogy a tudásra vágyók minél több tudóssal személyesen is találkozzanak. „Eképpen az utazás a tudás keresése során elengedhetetlen ahhoz, hogy hasznos ismeretekre és tökéletességre tegyünk szert úgy, hogy találkozzunk a mértékadó mesterekkel és közvetlenül érintkezzünk a jeles személyekkel.”²⁸⁹

A híres utazók gyakran saját műveikkel, vándorlásaikról készített színes és érdekes útirajzokkal bizonyították az utazás közben való ismeretszerzés értékeit. *Al-Maszúdí* (megh. 957), *Ibn Fadlán* (10. század), *Al-Birúni* (973–1048), *Ibn Battúta* (1304–1378) és mások írásaikkal megalapozták a muszlim földrajztudományt, s műveik gyakorta a 16–18. századig iránymutatónak bizonyultak a világ távoli részeit illetően még a keresztény európaiak körében is (például India kapcsán). Al-Ghazzáli a téma fontossága miatt híres művében, a terjedelmes enciklopédikus kötetben, az „Ihjá” 3. részében külön írt az utazás erkölcséről.

A tudósok és utazók mellett akadtak szép számmal olyan muszlim költők is, akik megénekelték az utazások hasznát és gyönyörűségeit.

Verseikben és rimes prózájukban visszatükröződnek a prófétai hagyományok, mint például *Szurrudúr* alábbi művében:

„Koptasd lábad sarkát a sivatagokban,
És hagyd a palotákat az énekes leányoknak;
Mert a kik mindig honn üldögélnek,
Olyanok, mint azok, kik a föld alatt temetve nyugszanak.
Ha mindig egy helyen maradnának a gyöngyök a tenger
fenekén, ki becsülhetné meg azokat?”²⁹⁰

Haríri egyik makamájában az atya ezt tanácsolja fiának: „Csatangolj többet, mint a fénybogárka, Utazz messzebb, mint a sáska, Légy fürgebb, mint a gazella a hold alatt... (...) Barangolj be minden ösvényt, Minden mély vízben merülj meg önként, Minden kertbe lépj be... (...) Aki jár, Célba talál!”²⁹¹

„*Omár ibn al-Wardi*’ egyik tankölteményében pedig az alábbi sorok olvashatók:

„Fel, fel! járj be idegen földeket fáradhatatlanul
Mert megvetendő az, ki folyton országában henyel...” és
„A víz, mely mindig egy helyen áll, bűdössé lesz
Míg a hold vándorlásai között lesz tökéletes.”²⁹²

A TANULMÁNYUTAK FAJTÁI

A muszlim vallás kialakulásának kezdeti időszakában a tanulmányi utazásoknak határozott és pontos céljuk volt. Mohamed próféta követőinek első generációja kiemelkedően fontosnak tartotta azoknak a cselekedetekben és mondásokban megnyilvánuló gondolatoknak az összegyűjtését, amelyek autentikus átadására a próféta halála után csakis az életében vele kapcsolatban álló, a hitbeli tanításokat tőle halló személyek voltak képesek. Az első muszlim diákok (leggyakrabban felnőtt korú férfiak) tehát óriási szorgalommal gyűjtögettek az iszlám vallással összefüggő tudáselemeket. Gyakran jelentős távolságokat tettek meg, tevéhaton vagy gyalogosan, és a cél érdekében sokszor még az alapvető kényelemről is lemondtak a tudás nyomában járó zarándokok.

Általánosan tapasztalható jelenség volt az, hogy az újonnan meghódított területekről azokra a helyszínekre utaztak, ahol egykor Mohamed járt és tanított, illetve felkeresték élete legfontosabb színhelyeit. Az utazók mozgása elsősorban Nyugatról Keletre irányult, például az Andalúzia területén élő muszlim (és nem muszlim!) tudósok, diákok córdobai tanulmányaikat gyakorta megfejelték mekkai, medinai, s egyéb, iraki, egyiptomi helyszíneken tett ismeretszerzéssel. Ebben az időben a Földközi-tengeren közlekedő hajók a kereskedők mellett a peregrinus diákokat is szállították. A tanulmányutak az iszlám kialakulásának kezdetén nagyban hozzájárultak az új vallás gyors terjedéséhez,

a muszlim tanítások kikristályosodásához és megszilárdulásához. A 7–8. században nagy erővel folyt a kinyilatkoztatott szövegek lejegyzése, valamint Mohamed cselekedeteinek és mondásainak írásban való rögzítése, hitelesítése és pontosítása is.

A tanulmányutak másik típusát azok az utazások jelentették az iszlám első négy száz évében, amelyek fő célja más népek tudományos eredményeinek, írott emlékeinek összegyűjtése volt. A fentebb már említett neves fordító, Hunajn ibn Iszháq például leírta, hogy orvosi tanulmányai közepette komoly utazásokat tett, eljutva a bizánci császárság legtávolabbi városaiiba is, hogy tudását növelje és hogy orvosi témájú szakmunkákat gyűjtsön.²⁹³ Sokan eljutottak Indiába, és az ottani tudományos eredményeket magas szinten elsajátították. Amikor a 9–10. században kezdett széles körben intézményesülni az oktatás, a területenként és korszakonként igen változatos képet mutató iskolák egycsapásra az utazgató diákok fontos célpontjává váltak. Tanulók és neves tudósok vándoroltak városról városra, országról országra, gyakran eljutva a muszlim világon túlra is (ázsiai és európai iskolákba). Egyes tanároknak, illetve iskoláknak, könyvtáraknak, (tan)kórházaknak olyan jó híruk volt, hogy nagy vonzerőt gyakoroltak a távolabb élőkre. A diákokkal együtt fontos gondolatok és könyvek kerültek át egyik helyről a másikra, s ez a folyamat az iszlám világának minden pontján segítette a tudományok fejlődését. Különösen kedvelt úticél volt Bagdad és Kairó, de a tudást kereső ifjak és idősebbek (akik között esetenként nők is akadtak!) képesek voltak a legeldugottabb falut is felkeresni, ha legalább egy nagy tudású ember élt ott. A hosszú utat megtett diákok gyakran szoros kapcsolatba kerültek az őket fogadó tudós-tanárokkal és diáktársaikkal. Az egyes városokon belül olykor el különülten tömörültek az azonos helyszínről érkezett diákok, például a 10. századi Kairóban külön imahelyük volt a Takrurból érkezett nyugat-afrikai fiatalembereknek.²⁹⁴

Azok az utazók, akik nem ritkán több száz kilométert tettek meg, hogy egy-egy híres tanárhoz eljussanak, mindenütt hasonlóképpen élvezhették vagyonos vagy teljesen egyszerű körülmények között élő emberek vendégszeretetét és támogatását. A tágas karavánszerájok és több emeletes vendégfogadók sokszor ingyen is befogadták a vándorokat²⁹⁵, a tanulmányi célból utazók pedig különösen kedvező fogadtatásra számíthattak. A tudás megszerzésén fáradozókra ugyanis mindenütt úgy tekintettek, mint jövődöbéli tanárookra, akik a muszlim vallás és tudományosság őrzői, átmentői. Ibn Battúta például megemlékezett több olyan szálláshelyről, ahol kedvező bánásmódot tapasztalt. Vászit városában (Irak, Idzár tartomány), ahol egy híres jogtudós a Koránról tartott előadásokat, a neves tanár diákjait szállással, ruhával és napi zsebpénzzel látta el, a hozzá betérő utazókat pedig datolyával és némi pénnel bocsátotta útnak.²⁹⁶ Más helyszíneken is hasonló

vizonyokat tapasztalt az ismert vándor, például a felső-egyiptomi Dair al-Tin nevű város kolostorában, ahol szintén szállást és ételmezt kaptak a zarándokok, vagy Damaszkusz sarábisijja nevű málikita iskolájában.²⁹⁷ Az iraki Qádiszija városáról ezt mesélte Ibn Battúta: „A Hadra kapuból az ember egy hatalmas iskola épületébe jut, ahol tanulók és síita szúfik laknak. Bárki szívesen látott vendég errefelé három napon át, a jövevények naponta kétszer még ellátásban is részesülnek: kenyérből, húsból és datolyából.”²⁹⁸

Az utasokat segítő szálláshelyek ellenére általában nem volt könnyű dolguk a tudás ösvényén járó diákoknak. Hosszabb útszakaszok megtétele esetén tanácsos volt csatlakozni egy-egy – ivóvízzel és étellel jól felszerelt, tapasztalt vezetőkkel bíró – karavánhoz, vagy érdemes volt útítársakat keresni. Haríri 43. makamája érzékletesen mutatja be a magányos utazó borulását, félelmeit: „Utaztam tovább, remény s kétség környékezett, Mint akit útja a halál felé vezet, Tevém hol lépcsőben, hol üetve haladt, Mérföld mérföld mögött maradt, Alant járt már a nap az ég peremén, És fátyolt öltött a fény, Én meg féltem, hogy beköszönt a sötét, És rettegetem Hám támadó seregét, Haboztam, béklyózzam-e le állatomat, és üssek-e tanyát, Vagy az éjszakában tévelyegve haladjak-e tovább...”²⁹⁹ Ugyanerről a témáról találunk gondolatokat a másik nagy makáma-író, Hamadáni „A hamis prédikátor” című rimes prózai művében: „Iszfahánban voltam akkoriban, És Rejjbe lett volna utam, És mint az árnyék nem leltem helyemet, Vártam egy karavánt minden pillanatban, És reggelenként útítársak után kutattam...”³⁰⁰

Ibn Battúta szintén részletes beszámolót adott olykor kényelmes és biztonságos, máskor megpróbáltatásokkal teli utazásainak körülményeiről. Egyik helyen például így emlékezett vissza művében: „Mekkát a zarándoklat hónapjának huszadik napján, alkonyatkor hagytam el egy iraki karaván vezető emírje, a moszuli Albahulván Mohamed al-Havíh társaságában, aki a nagylelkű, kegyes és a szultántól kedvelt sejk, Siháb ad-Dín halála után vette át a menet vezetését. (...) Mekkát elhagyva a már említett hős emír kibérelte számomra egy kosár formájú kettős gyaloghintó egyik felét, amelynek szabályszerűen megfizette ezüstben az árát, s így Bagdadig vele utazhattam. (...)

A karavánon belül minden kényelem biztosítva volt: akadt ott ételme és gyümölcs, amennyit csak kívánt az ember. Sokszor éjjel is haladt a karaván, ilyenkor fáklyák világítottak a tevék és gyaloghintók hosszú sora előtt. Csodás látvány volt, amint a fekete tájban gyöngyszemekként égtek a fények, s az éjjel lassan a növe nappalnak adta meg magát.”³⁰¹

Számos esetben alakult ki bensőséges viszony tanár és diákja között, néhány hétig vagy hónapig tartó közös munkálkodásuk tartalmasságát és eredményességét több, búcsúzkodásukról fennmaradt forrás is bizonyítja. A tanárok e művek tanúsága szerint arra bátorították a röpké ideig közelükben tartózkodó tanítványaikat, hogy életük végéig őrizzék

meg a rájuk bízott tudást, hogy gyarapítsák azt, adják át másoknak, s hogy szülőföldjükre hazatérve legyenek jószágosak, s szeressék a fiatalokat. A hálás diákok – akik gyakran sohasem látták viszont tanáraikat – írásaikban nagy tisztelettel és szeretettel emlékeztek azokra, akiktől tudásukat szerezték.

TANÁROK ÉS ISKOLAI SEGÉDSZEMÉLYZET

AZ ELSŐ TANÁROK

Míg több nép és történelmi korszak esetében a neveléstörténet forrásai azt mutatják, hogy a tanárokat szinte sohasem becsülték sokra, az iszlám kultúrájának kezdeti időszaka ezzel ellentétes képet mutat. A legelső századokban a legkiválóbb, legerkölsőbb és szavahihető emberek voltak a tudás átadói, hiszen az arabság szempontjából létfontosságú volt „Allah üzenetének” minél pontosabb és hatékony átadása. Az iszlám első tanítója³⁰² ezért azok a férfiak voltak, akiket maga Mohamed bízott meg a kinyilatkoztatások továbbadásával. A legelső muszlim közösségeken belül tulajdonképpen minden művelt ember tanárnak számított, mert szóban – esetleg írásban – ők folyamatosan tanították hittestvéreiket. A muszlim diákok eleinte egyáltalán nem könyvekből, hanem tudós emberek elmondásai alapján nyerték képzésüket. Ibn Khaldún szerint aztán később, amikor az iszlám több nép körében is elterjedt, a nagy törzsek vezetői a birodalom hatalmának biztosításával és fenntartásával foglalkoztak, és így másokra bízta a tanítást. Az újonnan megtért népekhez nagy számban kellett tudókat és vallásmagyarázókat küldeni, akik folyamatosan és fáradhatatlanul terjesztették az iszlám tanításait. Az ő állásuk azonban még nem nevezhető valódi tanári állásnak, a seregekkel együtt mozogva csak a főbb központokba jutottak el, hogy előmozdítsák a muszlim vallás megismerését.

A legelső tanítómesterek életrajzi adatairól és tevékenységéről egy olyan forrástípus bőséges feljegyzései tudósítanak, amely egyedülállónak mondható a maga nemében, és fényt vet nem csupán a korabeli tudományos, de a demográfiai viszonyokra is. A középkori iszlám világában rendszeresen vezették azokat az életrajzi lexikonokat, amelyek lapjain több tízezer személy életéről olvashatunk ma is. E művek keletkezésének magyarázata abban áll, hogy az iszlám kialakulásának első két évszázadában főként szóban, nemzedékről nemzedékre adták tovább a próféta hagyományokat, és elengedhetlenül fontos volt, hogy azok valóságához kétség se férjen. Az autentikus hagyományok megőrzése érdekében nem mutatkozott más megfelelő eszköz, csak az, hogy Mohamedig és segítőtársaiig visszavezetve feljegyezték minden adatközlő adatait, aki a hagyományörzésben és a szövegek átörökítésében közreműködött. Az életrajzi lexikonokban az egyes személyek neve mellé leírták, hogy mely tudományban járatos, hogy a Korán, a

hadisz, az irodalom vagy a nyelvészet volt-e a szakterülete. „Nagy tudású”-nak, a „tudomány tengeré”-nek nevezték a kiemelkedő mestereket.³⁰³ A biográfiai lexikonokból kitűnik, hogy már az iszlám első időszakában is számos ember foglalkozott társai tanításával, a 10. századra pedig mind a keleti, mind a nyugati (andalúziai) területeken csúcspontjára ért az oktatás kiterjesztése.

A TANÁRI SZAKMA KIALAKULÁSA ÉS JELLEMZŐI

TANÁRTÍPUSOK

A tanári szakma kialakulása természetes módon kapcsolódott az iskolahálózat kiépítéséhez. Az uralkodók és jómódú muszlimok által létrehozott, fentebb már említett alsó- és középfokú iskolákban, valamint a legmagasabb szintű oktatási-tudományos intézményekben a kegyes adományozók különböző szintű tanári állásokat létesítettek. Ez annyit tett, hogy az alapító (vagy a diákok szülei) szabályos időközönként vagy meghatározott feladat elvégzése után a tanítást végző személynek fizetséget adtak. Meghatározták az oktatás tartalmát, megegyeztek a főbb módszerekről, és természetbeni juttatásokkal is próbálták a tanárt az iskolában megtartani.

Az oktatás különböző szintjein tehát eltérő felkészültségű és műveltségű emberek tanítottak, akik szülőföldjük tanítómesterein kívül általában keleti tudósok iskoláit is felkeresték – ha máskor nem, mekkai zarándoklatuk során. Az alap-, közép- és felső szint tanárai feladatkörük tekintetében és megnevezésükben is különböztek egymástól. A gyerekek az alapiskolákban (vagy Korán-iskolákban – *kuttáb* –) kezdték meg tanulmányaikat a tanár (*mu^callim*) irányítása alatt. A tehetősebbek gyerekeihez házitánitót (*mu^caddib*) fogadtak. Egyes tanárok Korán- (elő)olvasók voltak, mások a népi erkölcsök vagy történetek elbeszélői, akik tanításaikat a Koránból vett részletekkel illusztrálták. Voltak olyanok is, akik az iszlám előtti időkből való beduin költeményeket, közmondásokat, hagyományokat mutatták be úgy, mint a próféta és követői életéből vett anekdotákat.³⁰⁴

A madraszákban *mudarrisz*-nak hívták a jog tanárát. A *mufti*-k tanították a vallásos tudományokat, és folyadhattak a *mudarrisz* címért.³⁰⁵ A *ná^cib* másodrendű (segéd-) jogtanár volt, akit maga a *mudarrisz* alkalmazott, hogy a hét bizonyos napjain – mikor a jogtanár adminisztratív jellegű vagy egyéb feladatokkal volt elfoglalva – helyettesítse őt. Egy jogtanár általában két segédtanárt alkalmazott. A bagdadi Nizámijában például azokban az időkben is alkalmaztak ná^cibokat, amikor egy-egy megüresedett tanári székbe nem találtak kellő felkészültségű tudóst. A *mu^cid* vagy *mufid* pedig olyan, a szövegek ismétlé-

sét, begyakorlását segítő tanerő volt a nagyobb madraszákban, aki egyidejűleg egy kisebb iskolában vezető jogtanár is lehetett.³⁰⁶ Ez a tanár-típus a Nizámijja iskolák alapításával jelent meg az oktatásügy színterén, és számos neves muszlim tudóst ismer a neveléstörténet, akik mu^cidként kezdték pályájukat (például Abú Iszháq al-Sirázi, aki Abú'l-Tajjib al-Tabarí mellett dolgozott). Az Ajjúbida kortól kezdve ez fontos, szinte minden iskolában megtalálható állás lett. Sok esetben a jogot kiválóan ismerő tanár segédtanítója vagy a diákjait az ismétlésben segítő kollégája saját tanítványa volt.

Muqri' volt a Korán-olvasást irányító személy megnevezése. A hagyományokat a *mu^haddisz* magyarázta, és az ő segítője volt a *musztanlí*, aki a lediktált hadiszokat gyakorolta a diákokkal. A hagyományokkal foglalkozó tanulók akár százas vagy ezres létszámú csoportokat is alkothattak. Ha túl sokan voltak, akkor több musztanlí vezette a tanulásukat, mert fontos volt, hogy a szövegek hangos gyakorlása közben mindenki hallótávolságon belül legyen.³⁰⁷ Az arab grammatikát és irodalmat a *nahwí* tanította. Külön személyek tartották a péntek délutáni szentbeszédet (*khatib*), és voltak ugyanakkor olyan tanárok, akik a hitszónoklás művészetére, szép, míves és tartalmas beszédre tanították növendékeiket, őket *al-wá^ciz* névvel illették. A népies szónokokat *qári' al-kurszi*-nak hívták.

Fontos, az oktatási személyzethez tartozó emberek voltak azok a kisegítők is, akik ugyan a szó szoros értelmében nem voltak tanárok, ám munkájuk nélkül egyetlen iskola sem működhetett volna jól. Külön csoportot alkottak a madraszákban a kéziratokkal foglalkozó személyek, úgymint: a kéziratok másolói (*al-nászikh* vagy *al-warráq*, ez utóbbi megnevezést később a könyvárusok esetében is használták); a kéziratmásolatok javítói (*al-muszahhah*); az eredeti és másolt szövegek egybevetői (*al-muqábil* vagy *al-mu^cárid*). A tanárok és gazdag diákok munkáját nagyban segítették még a szolgálók (*al-khádím*), akik nem ritkán a szegényebb tanulók közül kerültek ki. Jól érzékelhető tehát a különböző tudású, feladatú és presztízsű tanár-típusok együttes jelenléte a muszlim oktatás rendszerében.

TANÁRI KÉPESÍTÉS

Az iszlám első három évszázadában ismeretlen fogalom volt a tanári „képesítés”. A diákok (szülei) maguk dönthették el, hogy ki az a személy, akit arra érdemesnek tartanak, hogy tanuljanak tőle. Ha a tanár és a diák összeveszett, a növendék más tanárt választott magának. Tanár tehát tulajdonképpen bárki lehetett, aki mások megítélése szerint elegendő ismerettel rendelkezett a tanításhoz; a hatóságok sem Keleten, sem Nyugaton nem írtak elő semmiféle követelményeket.³⁰⁸ A 9–10. századtól kezdve, a tanítás kiszélesedésével azonban az orvosokhoz ha-

sonlóan a tanárok esetében is találkozhatunk – a vallásjog körénél szélesebb értelemben is – az egy adott mű vagy ismeretegyüttes továbbadására feljogosító bizonyítvány adományozásával. Hangsúlyozandó tehát, hogy ennek a dokumentumnak a tartalma nem a tanár pedagógiai felkészültségére, különböző tudományokban elért tanulmányi előmenetelére vonatkozott, csupán – a jogtudósok fokozatadományozásához hasonlóan, bár annál jóval egyszerűbb módon – egyes konkrét művek vagy műrészletek szövegének az ismeretére. Egy 14. század eleji kéziratban például, mely egy hosszú költeményt tartalmaz, olvasható az alábbi bejegyzés, melyet *‘Alí ibn Muhammad ibn Mahfúz al-‘Alawí* írt fia tudását igazolandó: „Fiam, Sziddik ibn ‘Alí, a művelt, becsületes és lelkes diák – Allah vezérelje őt eztán is az igaz és helyes ösvényre, és védelmezze őt azoknak a társaságától, akik kárhozatra méltók – irányítással megtanulta ‘Umar ibn al-Fárid eme költői művét, kivéve egy verset, a „Szá’ik al-Azán Tatvi al-Bid Taj” címűt. Így hát igazolom, hogy képes utánam elmondani az összes többi verset, miként én is el tudtam szavalni Fakhr al-Dín al-‘Iráqí sejk után.”³⁰⁹ (Ezt a folyamatot, amikor valaki egyenesen a tanárától hallott és tanult meg valamit, és tőle kapott tanúsítványt a tudásáról, gyakran *szamá‘*-nak nevezték, megkülönböztetve attól az idzsázától, amelyet akkor is kiállíthattak, ha nem tanártól, hanem magánszorgalomból tanult meg valaki egy bizonyos szöveget, és aztán számot adott róla.)

A TANÁROKKAL SZEMBEN MEGFOGALMAZOTT ELVÁRÁSOK

Több középkori mű szerzője foglalkozott a tanárokkal szemben megfogalmazott kötelezettségek, illetve az illendő tanári viselkedés taglalásával. Az elsők közül való volt az az észak-afrikai Ibn Szahnún, aki a málikita irányzathoz tartozó édesapjától sok olyan jogi ismeretet megtanult, amelyek szükségesek voltak a tanítók munkájának szabályozásához, a szülők és tanárok között fellépő vitás kérdések rendezéséhez. A bagdadi tanítóknak írt 9. századi szabályzatában – miként fentebb és alább is utalunk rá – a fizetés, a fegyelmezés és a tanítói kötelezettségek kérdéskörével foglalkozott elsősorban, apja tanításain kívül főképp a hadiszok anyagára támaszkodva.

Al-Ghazzálí, a hírneves bagdadi tudós úgy vélte, a próféták után második helyen állnak azok a tudós emberek, akik társaikat tanítják, hiszen ők segítik a többieket a tökéletesedésben, és így az Allahhoz való eljutáson munkálkodnak. A jó tanárral szemben megfogalmazott elsődleges kritérium volt az, hogy legyen erős a hitben és járatos a tudományokban. Ibn Hazm, a sokat üldözött cordobai polihisztor úgy vélekedett, hogy időpazarlás és elítélendő vétség az, ha a tudást tehetségtelen, tanítói szerepre alkalmatlan emberek terjesztik. Akik hírnévre, gazdagságra, örömekre vágyanak, nem lehetnek igazi tudósok. Szerinte a tu-

dással való fősvénykedés rosszabb, mint az anyagi javak kuporgatása, az igazi tanár tehát szívesen és önzetlenül osztja meg tudását másokkal.³¹⁰ Számos más munkában is megfogalmazódott, hogy a tanár (lévén, hogy az iszlámban a nevelés és a vallás egymástól elválaszthatatlan) tulajdonképpen mindig a próféta által továbbhagyományozott tudás közvetítője, ezért méltónak kell lennie Mohamedhez, mégpedig anélkül, hogy munkájáért díjazást várna.

Málik ibn Anasz úgy vélekedett, hogy vannak ugyan erkölcsös, jámbor életű férfiak, de nem tanácsos tőlük tanulni, ha nem tudnak eleget.³¹¹ Mohamed szavait sokan idézték: „A tudomány olyan, mint egy vallás: nézd meg, kitől kapod!”. Azokat a tanárokat értékelték tehát nagyra diákjaik, kortársaik, akik nagy tudással rendelkeztek, és szívesen adták át ismereteiket tanítványaiknak. Nem csupán a nevelésfilozófiai művek írói, de maguk a szülők is mindenkor megkövetelték gyermekeik tanáraitól, hogy legyenek kedvesek és megértőek diákjaikkal. Al-Ghazzálí szerint a tanár szerény és kedves legyen, a diákjaival úgy bánjon, mint saját fiaival, és tartsa szem előtt, hogy velük szemben súlyosabb kötelességei vannak, mint egy apának, hiszen az atya fizikai jelenléte fontos, a tanár viszont szellemi, örökkévaló létét nyújtja. Az önzetlenség és nagylelkűség elengedhetetlen tanári tulajdonságok csakúgy, mint a nyájasság és a türelem. A diákokkal foglalkozó felnőttek tudnia kellett, hogy tanulói példaképként tekintenek rá, ezért minden cselekedetét és szavát eszerint kellett formálnia. Fontos elvárás volt az is, hogy a tanár soha ne tegyen különbséget szegény és gazdag diák között.

Mivel az iszlám világában hosszú időn át elsődleges jelentőséget tulajdonítottak a szóbeli ismeretátadásnak, alapkövetelmény volt, hogy a tanító ember könnyedén, érthetően, választékosan és gördülékenyen fejezze ki magát. Törekednie kellett rá, hogy növendékei számára pontosan adja vissza az elsajátítandó, lejegyzendő szövegeket és világítsa meg érthetően azok tartalmát.

A tanároknak – mint fentebb utaltunk rá – bátorítaniuk kellett diákjaikat az állandó kételkedésre, kérdésésre, önálló gondolkodásra, arra, hogy nyugodtan hagyatkozzanak saját megérzéseikre és ítélőképességükre.³¹² A 9. században *Tha‘lab*, a neves arab filológus úgy emlékezett vissza tanára, *Ibn ‘Arabí* kurzusaira, hogy azalatt a mintegy 10 év alatt, amíg századmagával törökülésben kuporgott a tudós-tanár lábai előtt, az mindig, minden kérdésre türelmesen válaszolt, mégpedig anélkül, hogy valamilyen könyvben utánanézett volna a dolgoknak.³¹³

A tanár családi állapotára, életkorára, nemére vonatkozóan is születtek leírások. A sevillai *Ibn ‘Abdún* szerint a tanár legyen családos ember, ne legyen fiatalabb, hanem inkább koros férfi.³¹⁴ Bár nem szabták meg semmilyen szabályok, hogy milyen életkorú legyen a tanár, általában a tapasztaltabb, idősebb mesterek vonzottak több diákot. A Keleten

tett utazások és a hosszas tanulmányok miatt persze általában eleve érettebb korúak voltak a tanárok, sőt, nem egy közülük egészen idős volt, hiszen közéleti tevékenységét befejezve, családjá eltartásának megalapozása után kezdett az ifjúság neveléséhez.³¹⁵

Számos forrásból tükröződik, hogy a tanárok sok esetben meglehetősen bensőséges kapcsolatot alakítottak ki diákjaikkal, lett légyen tanítványuk Hárún al-Rasíd kalifa csemetéje vagy egy „névtelen” sevillai polgár fia. Vallást, erkölcsöket, tudományt közvetíteni és átplántálni elsősorban személyes példamutatással, rengeteg odafigyeléssel, a tanórákon kívül ápoltt kapcsolatok útján lehet – ezt sugallják és hirdetik az arab források évszázadok távlatából. Némely tanítók olyannyira köztiszteletnek örvendtek egy-egy település lakosai körében, hogy haláluk mély gyászt váltott ki az emberekből. Amikor a 8. század közepén Baszrában elhunyt *al-Haszan al-Baszri* tanító, a város apraja-nagya elkísérte utolsó útjára, s ez volt az első olyan nap az iszlám történetében, amikor senki nem volt ott a mecsetben a délutáni imán.³¹⁶

A TANÁROK TÁRSADALMI ÉS ANYAGI HELYZETE

Számos, igen érdekes és értékes forrás maradt fenn a címben jelzett témát illetően. Az iszlám korai évtizedeitől kezdődően a legmegbecsültebb és legkedvezőbb helyzetben a magántanítók voltak. Vagyonos emberek gyakran választottak – széles körben ismert és elismert tudása alapján – olyan tanítómestert gyermekeik mellé, aki szegény ember volt. A palotákba meghívott magántanítók általában nagy jólétbe csöppentek, gyakran valóban egyik napról a másikra. Mikor az előkelő udvarba megérkeztek, előkészített, gondosan bebútorozott különálló lakrész várta őket, szolgák (sokszor ágyasok is), hátszló és ráadásként busás fizetés. A történetekben gyakran szereplő bőkezű úr, Hárún al-Rasíd kalifa a fia mellé fogadott tanítókat (*al-Ahmar* és *al-Kiszá'i* nevűeket) fejedelmi szinten tartotta palotájában.³¹⁷ Egyes tanítók abban a kegyben is részesültek, hogy felvehették annak a családnak a nevét, ahol nevelősködtek.

Korántsem voltak ilyen jó helyzetben az alsófokú iskolákban tanítók, illetve általában azok, akik szegény gyerekek nevelését vállalták fel. Alacsony társadalmi presztízsük (s ebből következően csekélyke fizetésük) valószínűleg azzal a ténnyel is összefüggött, hogy gyakran nem arabok, hanem más, az iszlám hitet felvett népek tagjai vállalkoztak írás-olvasás tanítására. Érdekesség, hogy az iszlám kialakulásának időszakában éppen őmiattuk került sor a tanítói munka díjazására, hiszen az arabok közül kikerülő tanítók kezdetben nem fogadtak el pénzt munkájukért, sőt, ők maguk voltak azok, akik diákjaikat anyagilag és egyéb módon támogatták.

A 9–10. századtól elterjedtek azok a szerződések, amelyeket a tanulók szülei kötöttek a tanítóval³¹⁸, és ezekben meghatározták azt, hogy pontosan milyen eredmény után jár fizetség. A tanítók fizetsége – ha kaptak – nem volt előre meghatározott fix összeg, hanem mindig annak függvényében változott, hogy hogyan tudtak megállapodni egy adott diák szüleivel (figyelembe véve azok gazdasági helyzetét). A szülők és tanító között létrejött megállapodások aszerint is változhattak, hogy pontosan milyen tananyag megtanítását kérte az apa. Gyakori volt például az, hogy a tanító a Korán egy bizonyos szúrájának (szúráinak) átadása után kapta csak kézhez fizetsége nagyobbik hányadát, azt követően, hogy tanítványa szóban és/vagy írásban számot adott az elsajátított ismeretekről.

Nem igazán volt mérvadó, hogy mennyi időt vett igénybe a tanítás, inkább az számított, hogy pontosan mi az, amit a gyermek megtanult. A szerződések egy évre vagy meghatározott számú hónapra kötöttek, és akkor fizettek a szülők, ha a gyerek ténylegesen elsajátította a Korán megbeszélte részeit. A 4. és 5. fejezet elsajátítása különösen jelentős szakasz volt a tanulás folyamatában, ezért ennek végén a tanítók általában nagyobb jótéteményben részesültek. Nem a tanítási idő vagy az erőfeszítés számított tehát a fizetségénél, hanem a valóban megtanult anyag – csakúgy, mint az iszlám előtti időkben.³¹⁹ A tanítók járandóságukat hetente vagy nagyobb ünnepeken kapták. Elterjedt szokás volt az is, hogy bizonyos ünnepeken a diákok (szüleik) ajándékokkal kedveskedtek a tanárnak, ám a törvénytudó férfiak minduntalan kifejtették, hogy ezen adományok nem kötelezőek, miként ez Ibn Szahnún művében is áll: „Nem megengedett a tanítónak fizetségén felül bármit, ajándékot vagy mást követelnie a tanulóktól. Nem követelhet tőlük semmit e tárgyban, és ha ilyen körülmények közt adnak neki ajándékot, ezek a törvény szempontjából tiltott jellegűek. Más a helyzet, ha ajándékot adnak neki anélkül, hogy kérte volna, ha kérése az ajándékot egyszerűen dicséretre méltó tettként mutatta be (nem pedig követelhetőként). Ha (a gyerekek) nem adnak neki ajándékot, ezért nem verheti meg őket.”³²⁰

A szerződések betartása körül természetesen számos vita, peres ügy keletkezett, így a tanárok körében szokássá vált, hogy mielőtt elvállalták volna egy gyermek tanítását, előtte megpróbálták meggyőződni a növendék képességeiről, nehogy becsapódjanak. Akadnak olyan források, amelyek mutatják, hogy – mivel nem volt ritka a fizetség késlekedése vagy elmaradása – a tanítók olykor „bosszút álltak” a sorsukat ellehetlenítő szülőkön. Ennek egyik módja volt például az, hogy a Koránból vett szúrákat és szúra-részleteket rossz sorrendbe állítva, összekeverve tanították meg.

Egészen más, kifejezetten megbecsült pozíciója volt a muszlim társadalmakban a felsőbb iskolák tanárainak, azoknak a tudósoknak, akik a tudományok művelése mellett tanítványok képzésével is foglalkoz-

tak. Tudós senki nem lehetett úgy az iszlám világában, hogy nem voltak vallásos ismeretei, ezért a nagy műveltségű személyek köztiszteletnek örvendtek. Bár ezen emberek gyakran nem voltak gazdagok, mindig akadtak olyan hittársaik, akik – tudásukért cserében – gondoskodtak róluk, támogatták őket. Ibn Khaldún és mások szerint sokkal helyénvalóbb az, ha az ember öntörvényű módon éli az életét, betartva Allah útmutatásait, akkor is, ha szegény marad, mint hogyha hízolgés és alávettség révén vagyomhoz jut. A tudósok közül sokan még a késő középkori századokban is azt a magatartást követték, amit Mohamednek tulajdonítottak: szerényen élni, s anyagi haszon nélkül felvállalni más emberek tanítását. A hanbalita, hanafita jogi iskolák tudósai gyakorta osztogatták szét saját vagyonukat a diákoknak, illetve akkor is ingyen tanították őket, ha ők maguk nagyon szegények voltak. *Abú Bakr al-Davzaki* nisápúri tudós például azt mondta, hogy körülbelül százezer dirhemet költött el a hadiszok tanítása során, s mindeközben egyetlen dirhemnyi hasznot sem húzott.³²¹ Több tudós halála után teljes vagyonát valamely iskola diákjaira vagy az intézmény fenntartására hagyományozta.

Az Andalúziában élt tudós-tanárokról is hasonló forrásokat idézhetünk, amelyek azt mutatják, hogy a felsőfokúnak tekinthető oktatás még kevésbé jelentette a meggazdagodás útját, mint az alapfokú. Történeteket és anekdotákat citálhatunk arra vonatkozóan, hogy a leghíresebb spanyolországi tanárok csekély fizetségért, gyakorta ingyen tanítottak még a 10-11. században is. Olyan példákat is említhetünk, amikor az ingyen oktató tanárok házukban szállást és ételt nyújtottak – ellenszolgáltatás nélkül – tanítványaiknak vagy vagyonukat szétosztották a szegények között.³²²

A fentebb már jelzett jelentős iskolaalapítók azonban nagyon is fontosnak tartották azt, hogy iskoláik gondosan megválasztott tanárai ne küzdjenek mindennapi problémákkal. Így Nizám al-Mulk, Szaláh al-Dín, Núr al-Dín és mások az általuk létrehozott tanítói és tanári állásokhoz meghatározott fizetséget is hozzárendeltek. Ezek a fizetések aztán növekedhettek és apadhattak is az idő múlásával, attól függően, hogy egy-egy uralkodó vagy vagyonos kultúra-támogató utódai milyen anyagi helyzetbe kerültek és mennyit voltak hajlandók oktatási-művelődési célokra áldozni. Jelentős különbségek voltak a tanári fizetések kapcsán attól függően is, hogy ki milyen beosztású tanár volt egy adott iskolában (lásd az előbbi alfejezetet).

A TANÁROK ÖLTÖZÉKE

A tanárok – hasonlóan a középkori iszlám világának más művelt férfijaihoz – teljesen egyszerű ruházatot viseltek, nagyrészt függetlenül attól, hogy gazdagok voltak-e vagy sem. Az Omájjádák kora óta

mindig is a próféta öltözete volt a legfőbb minta kalifák és tudósok számára, ami egy *izár*-ból állt (felsőruha), mely nem érinthette a talajt, továbbá alsónadrág, ing, a vállakon átvett köpönyeg, lábbeli és turbán. Az Abbászidák korában divatba jöttek a perzsa ruhadarabok, a bő nadrág, a kaftán és a fekete turbán. (Mohamed ruházata fehér volt!) *Al-Qalqasandí* részletes leírást közölt az Ajjúbida kor divatjáról is, kiemelve, hogy a művelt emberek igyekeztek ruházatukkal is kifejezni tanultságukat, általában nem hordták például a korszakban elterjedt viseletnek számító óriási méretű turbánokat, csak kisebb fejfedőket.³²³ Andalúzia területén a divat alakulását meghatározta az európai népek, különösen a frankok ruhaviselete. Valenciában, Murciában és a többi nyugati muszlim tartományban a qádik és más jogtudósok turbán helyett sapkát hordtak, Córdobában és Sevilleben is egészen kevés anyagból tekertek maguknak fejfedőt a tudósok, és elvéve még olyasmi is előfordult, hogy egy férfi nem takarta el a fejét.

A tanárok tehát általában nem viseltek sajátos, egyenruha-szerű öltözetet, ruházódásukat a mindenkori divat vagy a próféta hagyományos öltözködéshez való ragaszkodás alakította. A 9. századtól kezdve léteztek azonban olyan tanári egyesületek (*naqába*), amelyek tagjai speciális öltözetet viseltek. A ruhákkal kapcsolatosan megfogalmazott alapkövetelmény volt minden korszakban és területen az a tanárookra és diákokra is vonatkozó elvárás, hogy az öltözetnek tisztának kell lenni.

A TANÁRI MUNKA KRITIKÁJA

Az iszlám világának neves tudósai számtalan alkalommal fejtették ki műveikben azt, hogy miért szükséges és milyen a jó tanár, s nem ritkán kritikai megjegyzésekkel is éltek, különösen az alsószintű iskolákban tanítókkal kapcsolatban. E témáról való gondolataik vallásos érzelmeikből és mindennapi tapasztalataikból egyaránt táplálkoztak. „Az emberek a legjobbat mondják tovább abból, amit megtanultak; a legjobbat tanulják meg abból, amit leírtak; a legjobbat írják le abból, amit hallottak, így hát ha a tudást keresitek, egy (művelt) ember ajkáról vegyétek azt, s eképpen válogatott tudáshoz juttok”³²⁴ – írta *Muszáb ibn al-Zubajr* a jó tanítómester fontosságáról. A tanár személyének szükségességét más írók is kiemelték, például az Ikhván al-Szafá ezoterikus társaság tagjai, akik úgy vélték, hogy minden ember képességeit meghaladja az, hogy saját erejéből szerezzék meg a tudást, „így tehát a tanulóknak szüksége van tanárra, aki a tanulásban, jelleme formálásában, hitében és cselekedeteiben őt vezeti”³²⁵.

Az iskolák szaporodásával a tanárok száma is jelentősen megnövekedett, s ez nyilvánvalóan magával hozta a neveléssel foglalkozó személyek körének bizonyos felhígulását. Több olyan anekdota és egyéb szövegrészlet is fennmaradt például, amelyek a kisgyermekkel fog-

lalkozó férfiakat képzetlennek, sőt tudatlannak mutatják be. A források szerint sok tanár nem tudott mást, mint a Korán szövegét ismételtetni, s nem voltak egyéb ismeretei vagy tanításban szerzett gyakorlata. Az alábbi mondások, melyeket al-Dzsáhiz gyűjtött össze, mindezt alátámasztják: „Butább, mint egy iskolai tanító.”; „Az ostobaság leginkább a szabóknál, tanítóknál és takácsoknál lelhető fel.”; „Ne kérj tanácsot tanítóktól, pásztoemberektől és olyan személyektől, akik sokat ülnek nők közelében.” A szerző külön megjegyezte, hogy ezek a közmondások csupán a kisgyermeket tanítókra (*mu'allim kuttáb*) vonatkoznak.³²⁶ A tanárok nagy többsége azonban jószándékú, művelt és törekvő ember volt, aki tanítványait emberségesen nevelte.

TANÍTÓNŐK

Bár a tanárok túlnyomó többségben férfiak voltak, nem zárták ki a nőket sem eme hivatás gyakorlásából. A művelt muszlim nők történetére vonatkozó források rendkívül szűkösek, a fentebb már említett életrajzi lexikonokban azonban elvéve róluk is találhatunk adatokat, egyes esetekben tanítással foglalkozó asszonyokról is.³²⁷ Főként azoknak a nőknek nyílt lehetőség tanulásra, akik felsőbb (uralkodói) körből származtak, városiak voltak és apjuk (férjük) is foglalkozott a tudományokkal. Az óvatos becslések szerint a tanult nők kb. 30%-a szentelte magát a tudás átadásának, főként az alapfokú oktatás szintjén.³²⁸ Elsősorban családtagjaikat vagy privilegizált helyzetben levő családok gyermekeit (leányait) tanították Korán-olvasásra ezek a hölgyek.³²⁹ Andalúziában a fennmaradt források szerint a 10. században élt, berber származású *Ibnat Szac'id al-Ballúti* volt az első tanítónő, aki nőket oktatott. Córdobaiban élt, és ő volt az ottani qádi húga.³³⁰ A tanítással foglalkozó nők általában úgy tanultak és tanítottak – hacsak nem azonos neműekkel vagy családtagjaikkal érintkeztek –, hogy függönnyel vagy ráccsal voltak elválasztva férfi tanáruktól, illetve diákjaiktól.³³¹ *Rafael Valencia* kutatásai során három neves sevillai tanítónő életrajzát tárta fel, akik a 9–11. század során tevékenykedtek, és az alábbi következtetéseket vonta le: mindhárom nő arab családból származott és szabad státuszú volt; kettőjük felmenői is tanítással foglalkoztak; ők is mindhárman ugyanolyan tanulmányokat folytattak, mint koruk művelt férfijai: írni, olvasni, számolni tanultak, nyelvészettel és irodalommal foglalkoztak, és természetesen megismerkedtek a Korán szövegeivel, és értelmezték is a szúrákat.³³² A női tanítók tevékenykedése azonban úgy Nyugaton, mint Keleten inkább ritkaságnak számított, és nem általános jelenségnek.

A DIÁKOK

A DIÁKOK VAGYONI HELYZETE

Miként az a fenti fejezetekből is kiténik, a középkori muszlim világban tanulni, a tudományok megismerésében jeleskedni dicséretes tevékenység volt. A diákokat, a tanulni vágyókat ezért e kultúrkörön belül hívótársaik mindig támogatták, és a tanulók szegénysége sohasem volt akadálya az ismeretszerzésnek. A prófétai hagyomány szerint Mohamed ezekkel a szavakkal fordult a tanárokhoz: „Bánj azonos módon a gazdag és szegény diákokkal, akik azért ülnek előtted, hogy megszerezzék a tudást.”³³³ A mecsetekben működő tanulókörök nyitottak voltak, azokat vagyoni helyzetétől és életkorától függetlenül minden muszlim fiú és férfi látogathatta. Az egyéb helyszíneken folyó képzések esetében is a diákok széleskörű anyagi és erkölcsi támogatásával találkozhatunk. A források szerint például több középkori tanár és tudós pénzüsszeget juttatott azoknak a tanítványainak, akik anyagi gondjaikra hivatkozva hiányoztak az iskolából. Számos uralkodó és más vagyonos személy biztosított szállást, étellemezést, íróeszközöket és ösztöndíjat az általa létesített és/vagy fenntartott madraszában, könyvtárban, tankórházban a tanulóknak. A muszlim világ több helyszínén alapszinten is garantálták szegény gyermekek számára az oktatás ingyenességét, több olyan kuttáb alapításával, amelyek kifejezetten nincstelen vagy árva, félárva gyermekek képzésére szerveződtek. Núr al-Dín uralkodása alatt például Szíriában, Nizám al-Mulk nagyvezírsege idején Bagdadban és számos más helyszínen jöttek létre efféle oktatási intézmények, Szaláh al-Din pedig Egyiptomban és Szíriában, míg II. al-Hakam kalifa Andalúzia városaiban gondoskodott kiemelten a szegény tanulók oktatásáról.³³⁴

A TANULÓK ÉLETKORA

Több középkori muszlim tudós is úgy vélte, hogy a tanulmányokat minél korábbi életkorban kell kezdeni, mert az egyszer elszállt napok soha többé nem térnek vissza. Az egész életen át való tanulás igenléséből és támogatásából következik, hogy az iszlám nevelés történetének különböző korszakaiban helytől és időponttól függetlenül tapasztalhatjuk a diákok életkorának széleskörű változatosságát. Tág értelemben véve a háremben édesanyjától arab nyelvet tanuló és Korán-részleteket halló kis-

gyermek éppúgy tanulónak tekinthető, mint egy kuttáb vagy madrasza falain belül, intézményesült keretek közötti képzésben részt vevő diák vagy egy tudóskörbe járó felnőtt muszlim. Szűkebb értelemben véve viszont természetesen az iskolák diákjait tekinthetjük tanulónak.

A neveléstörténeti vizsgálódások szempontjából nagyon fontos kérdés az, hogy kik, mennyien és milyen életkorukban látogatták az egyes muszlim iskolatípusokat. Az iskolások életkora természetesen a középkori muszlim világban is a kisgyermekkor és a felnőttkor közé tehető, hiszen akkor is és ott is főként a gyermek-, kamasz- és ifjúkorú fiatalok vettek részt a szervezett oktatásban. Egy, a 10–11. század fordulójáról való, Nisápur városában feltárt (töredékes és helyenként zavaros) statisztikai adatokat elemző tanulmány szerint a tanulást megkezdő diákok átlagosan 4,8–10,2 év közöttiek voltak abban az időben. A felsőbb tanulmányokat folytató diákok életkorára azokból az adatokból lehet következtetni, melyek egy-egy tanár halálakor kerültek lejegyzésre. Eszerint mesterük elvesztésekor – több tanár halála kapcsán leírt információk szerint – átlagosan 20,4 évesek voltak a vizsgált iratokban szereplő diákok. A közép- és felsőfokú tanulmányokat folytató muszlim tanulók nagyjából húszas éveik derekán fejezték be tanulmányaikat, és azután – mintegy harminc év múlva – gyakran maguk is hadísz- vagy Korán-magyarázókká lettek.³³⁵

Néhány tudós tanulóveiről a szokásostól eltérő feljegyzések maradtak ránk. Al-Sáfi^ci és *al-Tusztari* például a források szerint hét éves korukra betéve tudták a Korán szövegeit, és tizenöt évesen már komoly jogi döntéseket hoztak. Ibn Színá is már tíz évesen tökéletesen ismerte a szent könyvet, és járatos volt számos irodalmi kérdésben, a vallásban, az algebrában és az indiai aritmetikában.³³⁶ Efféle „csodagyerekekről” és egyéb káprázatos esetekről a muszlim kútfőkben gyakorta olvashatunk.

A DIÁKOK KÖTELESSÉGEI

A középkori muszlim források pedagógiai tárgyú szövegei között gyakran találhatóak a diákok helyes magatartásával, kötelességeivel kapcsolatos útmutatások, eszme-futtatások. Hangsúlyozottan és egyértelműen szerepel több műben is például az a gondolat, hogy a diáknak tisztelnie kell tanárát s követnie kell annak utasításait, mint betegnek az orvosát. *Minhádzs* „A tanulók könyve” (*Kitáb al-muta^callim*) című művében azt írta, hogy „az embernek három atyja van: az első az, aki nemzette, a második az, aki táplálta, s a harmadik az, aki felnevelte, és mind közül ez utóbbi a legkülönb.”³³⁷ A muszlim diákok általános kötelezettsége volt mindenkor a középkorban, hogy tanáraikat szeressék és tiszteljék, hogy választott nevelőjüket ne illessék kritikával. A diák nem

mehetett az utcán tanára előtt, nem ülhetett le annak helyére, köteles volt megmosni nevelője lábát és elkészíteni annak ételét, ha úgy kívánta. Érdekes adalék a diák-tanár viszony kapcsán, hogy a növendékeknek – bármilyen életkorúak is voltak – tanáruk gyermekeit is tisztelniük kellett, ezért nem ritkán előfordult az, hogy felnőtt emberek köszöntötték felállva a tanulócsoportjukba érkező kisgyermeket, ha az pedagógusuk családjának tagja volt. A tanárt nem illett pihenőidejében megzavarni, és nem volt szabad bosszantani, ha elfáradt.

A diákokkal szemben támasztott másik fontos követelmény volt az, hogy el kell fordulniuk azoktól az emberektől, akik tudásukat nem növelik, akik rossz útra vezérelhetik őket. Al-Zarnúdzsi pedagógiai tárgyú útmutatójában az alábbi költeményt idézte: „Ne légy együtt nemtörődöm emberrel. Sokszor a jámbor ember is korrumpálódik, ha korrupt személyekkel van együtt. A fertőzés gyorsan átterjed a lustáról az élénkre, ugyanúgy, mint ha valaki élő parazsat tesz a hamuba, akkor a tűz kialszik”³³⁸, illetve: „Egy rossz társ rosszabb, mint egy mérges kígyó, káromolja az Örök Isten tiszta lényegét. Egy rossz társ a pokol felé vezet benneteket; keressetek jó társat, hogy megmeneküljete.”³³⁹ Ugyanakkor, miként azt a neves költő, Szádi egyik költeménye is mutatja, a társak beárulása nem számított dicsérendő cselekedetnek:

„Nizámijja-főiskolás voltam én,
Nappal, s éjjel is, könyveket bujtam én.
Tanítómhoz így szóltam: »Ó, mesterem,
Írj itt e társam, zavar szüntelen.
Kegyess könyveimben mig elmélyedek,
E társam zajong, s gúnyosan méreget.«
A jámbor tanítót szíven szúrta ez,
Felelt is beszédemre: »Nem furcsa ez?
Írjgség a társadtól undok dolog –
De a rágalom szebb? Te úgy gondold
Írjgség bizony bűn s a poklokra visz.
Más úton, de poklokra jutsz majd te is.«”³⁴⁰

Elvárás volt továbbá a jó magaviselet, a szorgalom, a széleskörű tudományos érdeklődés, a türelem, a lelkesedés. Sok szerző tanácsolta azt a diákoknak, hogy vallásos meggyőződésük elmélyítése, a világ megismerése és mások segítése legyen tanulmányaik célja, ne pedig a vagyonszerzés, mások elkápráztatása vagy hiúságuk. Lankadó és csüggedő diákoknak szóló fontos üzenet volt az a sokat hangoztatott gondolat, hogy a tanuló próbálja meg elérni az ismeretszerzésnek azt a szintjét, amikor számára a tudás már örömet és szórakozást, nem pedig fáradtságos munkát jelent. Al-Ghazzáli szerint „a gyermeknek a zord és kemény élethez kell hozzászoknia, és nem a fényűzéshez. Az önkontroll, a szerénység és az egyszerűség legyenek legfőbb tulajdonságai. Nem kell arra bátorítani, hogy szeresse a pénzt vagy az anyagias gon-

dolatokat, mivel ezek jelentik az első lépést a hiábavaló veszekedéshez.”³⁴¹

Az arab és perzsa nyelvű irodalom számos érdekes és értékes történetet őriz arról, hogy egyes muszlim diákok milyen különleges erőfeszítéssel keresték a tudást, hogy mi mindenre voltak képesek egy-egy ritka könyv megszerzéséért vagy neves tanító felkutatásáért. Al-Zarnúdzsi szerint lényeges, hogy a „diák ismerje azokat a dolgokat, amelyek növelik őt, úgymint életének hosszát, egészségét és tudjon megszabadulni más elfoglaltságoktól, és képes legyen magát teljes egészében a tudás keresésének szentelni.”³⁴²

A LÁNYOK NEVELÉSE

A nevelés-oktatás, valamint a szakmai képzés fentebb bemutatott középkori intézményeiben nagyságrendekkel kevesebb lány (nő) tanult, mint amennyi fiú. A tudás megszerzése, a muszlim lelkiület kialakítása tekintetében viszont sem az iszlám szent könyve, sem pedig a hadiszok nem tesznek különbséget férfiak és nők között. Így inkább a hagyományos női életszerepekből következő sajátosság volt az, hogy a lányok művelődése általában csak bizonyos korlátok között valósulhatott meg, nem intézményesült formában. Több forrás is bizonyítja, hogy nem csupán a fiúk, de a lányok is részesülhettek tudományos képzésben, a háremben lévő tanítónők vagy az őket függöny mögül oktató tanítók által. A muszlim családokban a lányok is elsajátították a vallás alapjait, megismerték a Korán szövegeivel. Édesanyjuktól és a nőrokonoktól megtanulták a helyes viselkedés szabályait, az öltözködés és szépségápolás fortélyait, és bevezetést nyertek a házimunkák és a csecsemőgondozás, illetve a gyermeknevelés teendőibe is. Az iszlám tanításainak valódiságát alátámasztó, a tanítványi láncolatokat leíró életrajzi lexikonok adatai között több nagy tudású, a vallás- és egyéb tudományokban is jeleskedő nő biográfiáját lelhetjük fel. A vallás kialakulásakor al-Baladzúri szerint öt olyan arab nő volt, aki tudott írni-olvasni. Név szerint a következők: „Hafsza, Omar lánya, Umm Kulsum bint ^UKkba, ^ÁÁisa bint Sza^{id}, Karíma bint al-Mikdad és mindegyikük előtt al-Saffá’, aki ^{Abd}Abd Allah al-Adavíja leánya volt, aki Hafszát is tanította, miután a próféta feleségül vette azt. A próféta két özvegye, ^ÁÁisa és Umm Szalama is tudtak olvasni, ám írni nem.”³⁴³ A hagyomány szerint a nők egy csoportja felkereste Mohamedet, hogy megkérdezze tőle, a hét melyik napját tartja legalkalmasabbnak arra, hogy a nők tanulással foglalkozzanak, mire ő azt felelte, hogy tanuljanak rendszeresen.

A művelt nők életrajzaiból legtöbbször kitűnik, hogy vagy gazdag családok lányai voltak, vagy apjuk maga is kiváló tudós volt, aki leányának is biztosítani akarta a tudást. A tudós nők többsége (több, mint

fele) valamely férfi családtagjától nyerte képzését (apa, férj vagy fiú-testvér), és csak kevesen tanultak fogadott tanártól (tanítónőtől).³⁴⁴ Ibn Szahnún például egy művében azt írta, hogy ^ÁÁisa ibn Miszkinnek szokása volt, hogy a délutáni ima kezdetéig Koránt olvasott lányainak, unokáinak és unokahúgainak, és egyéb dolgokat is tanított nekik.³⁴⁵ *Al-Ácsá*, a híres költő is maga tanította leányait, s amikor azok művelt hölgyekké növekedtek, velük kritizáltatta verseit.³⁴⁶

A nők viszont többnyire nem látogattak olyan nyilvános órákat, amelyek a mecsetekben, madraszákban vagy magánházakban kerültek megtartásra. (Kivételt jelentettek a fentebb bemutatott zeneiskolák, illetve egyes szakmák elsajátításának helyszínei.) A lányoknak arra nyílt lehetőségük, hogy függöny vagy rács mögül hallgassák a tanár szavait, így azonban éppen a muszlim tanítás lényege, az állandó kérdezés és vita veszett el. Míg a fiú diákok állandóan kérdésekkel „ostromolták” tanáraikat a jobb szövegértés, a helyesebb nyelvhasználat érdekében, a lányoknak erre esetleg a családi körben folyó oktatás keretében volt módjuk. Az otthoni tanulásnak viszont kétségtelen előnye volt az olcsóság, valamint így nem okozott gondot a nő lefátyolozása és nem eshetett csorba a tisztességén. Az almeriai Rajhána esete, aki a híres Korán-magyarító al-Dáni előadásait egy függöny mögött üldögélve, sűrűn lefátyolozva hallgatta, inkább egyedinek, semmint tipikusnak mondható. A 9. század második felében olyan andalúziai tanítókról is szólnak a források, akik házukban fogadták női tanítványukat, hetente egy alkalommal, egyedül. Így végezte tanulmányait például az a berber eredetű nemesi családból származó *Umm al-Haszan bint Szulajmán*, aki élete során kétszer még Mekkába is eljutott.³⁴⁷ A későbbi századokban is van híradás olyan nőkről, akik egy-egy neves tanár kedvéért nagyobb utazásokat is tettek, de mindez ugyancsak ritkaságnak számított. Az egyes könyveket megtanuló nők is kaphattak olyan tanúsítványt, amelyben tanáruk elismerte tudásukat, és feljogosította őket az ismeretek átadására.³⁴⁸

A nők körében a vallástudomány volt a legnépszerűbb, főként a hagyományok és a jog tanulmányozása keltette fel érdeklődésüket. 1543 női hagyomány-ismerőről van adat, akik az iszlám korai időszakában jelentősen hozzájárultak Mohamed cselekedeteinek és mondásainak megörökítéséhez s a vallásos ismeretek terjesztéséhez. ^ÁÁisa, Mohamed ifjú felesége például egymaga mintegy kétszáz hitelesített hagyományt mondott el a próféta követőinek. ^ÁAlí leszármazottai között is akadtak vallástudományhoz értő hölgyek, például Nafisza, aki al-Sáfi^{ci} imám köréhez tartozott. Egyes mecsetekben nők is tartottak nyilvános előadásokat, mint például a bagdadi nagymecset női sejkje, *Suhdá*, akinek személyéről a muszlim évkönyvekben is olvashatunk, hasonlóan a tudós testületek (*‘ulemá*) férfi tagjaihoz. Sok más nő is volt, akiknek tudásából férfiak is merítettek, például egy *‘Unaida* nevű nő, aki köré

mintegy 500 diákból álló tanulókör szerveződött.³⁴⁹ Több neves férfi is megemlékezett arról, hogy élete során több nőtől is tanult tudományos ismereteket.

A nők sebgyógyításban, orvoslásban, gyógyító anyagok készítésében való jártassága is széles körben elterjedt volt. A gyakori és igen véres, az iszlám hit védelme érdekében vívott harcok során a nők nagyon sokat fáradoztak a sebesült katonák ellátása és gyógyítása érdekében. A Mohamed seregei mellett komoly és fontos feladatokat ellátó nők érdemei a későbbi időkben sem merültek feledésbe, így – bár jelenlétük nem volt túlságosan gyakori – a muszlim társadalmakban a női orvosok és gyógyszerészek nem számítottak rendkívüli jelenségnek. Elsősorban természetesen a nőgyógyászati betegségek gyógyítására készítették fel egymást a nők, hiszen – vallásos előírásaik miatt – testüket nem láthatták idegen férfiak (orvosok sem).³⁵⁰

Több helyszínen a középkori muszlim nők a Korán-értelmező olvasmányokon, vallástudományon, jogi ismereteken és gyógyászaton kívül olyasmiket is tanultak, amelyek a gyakorlati életben is hasznát vették. Például költészetet, grammatikát, éneklést, zenét és szépírást, amelyek ismerete biztosította számukra a munkavállalás lehetőségét is. Az andalúziai városok középosztálybeli nőinek például elsősorban a kalligráfia művelése jelentett felemelkedést, dolgozhattak egy-egy uralkodó titkárnőjeként vagy könyvmásolóként. Córdobaiban mintegy 170 nő foglalkozott kalligráfiával a 10. század végén,³⁵¹ legalábbis abban a kerületben, melyet *Ibn Fajad* krónikáiról megemlítt.³⁵² Kiváló költő- és írók egész sorát is megemlíthetjük az iszlám valamennyi területén, akik műveikkel gyakran férfi pályatársaik fölé emelkedtek, s uralkodók, irodalmi szalonok kedvenc szereplői voltak. Andalúziában a legismertebb költőnők – több tucatnyi más tollforgató hölgy között – *Walláda* és *Hafsa bint al-Rakunijja* voltak. Költeményeik mellett e hölgyek zenei játékkal és énektudásukkal is gyakran elbűvölték hallgatóikat. A muszlim énekesnők közül egy *Dzsamila* nevű volt az egyik legkorábban ismertté vált művész. Ő nem csupán énekelt, hanem más férfiakat és nőket is tanított szép éneklésre, gyakran ő volt a nagyon népszerűnek számító dalversenyek bírója. *Danánir* hasonló tehetségű énekes hölgy volt, akiről al-Iszfaháni azt írta, hogy készített egy, az éneklésről szóló könyvet.³⁵³ Az énekes és dalszerző hölgyek mellett magasszintű zenei nevelésben részesültek azok a lányok is, akik valamilyen hangszeren játszva kápráztatták el közönségüket. *Uбайдá al-Tamburijja* például szépséges zenész volt, aki még nevét is hangszeréről vette.

Az Abbászida kalifátus korában különösen fontosnak tartották a rableányok nevelését, akiket kislány koruktól kezdve gazdag és művelt férfiak szórakoztatására készítettek elő, megtanították őket arra, hogy a tudományokat és művészeteket illetően leendő uruk méltó (beszélgető)partnerei legyenek. Az első rabnők Bizáncból és Perzsiából

érkeztek Irakba, és olyan zenei-irodalmi műveltséget vittek magukkal az arabok közé, mely hatással volt az ottani irodalmi kultúra kifejlődésére. A folklór, illetve a Biblia történetei elevenedtek meg ajukon, és tehetséges zenészek készítették fel őket az éneklésre, a lantpengetésre. A tánc és ének mellett a legműveltebb rabnők perzsa és arab nyelvtant és irodalmat is tanultak, hogy elkerüljék a hibás szófordulatokat, és hogy megértsék és helyesen közvetítsék az archaikus költeményeket.³⁵⁴ A 11. században egy keresztény orvos a lánynevelésről írott útmutatójában azt tanácsolta, hogy ha valaki megfelelően képzett rabnőt akar nevelni, akkor ő maga gondoskodjon róla, gyermekkorától kezdve. Válasszon egy kilenc év körüli berber kislányt, akit aztán neveltessen 3 éven át Mekkában vagy Medinában. Amikor a lány felcseperedik, küldje Mezopotámiába, hogy megismerkedjen a tudományokkal. A korabeli szerző szerint így a felnőtte éré rabnő egyesíti majd magában a medinai huncutságot, a mekkai édességet és a mezopotámiai jólneveltséget.³⁵⁵ A rabnők neveltetésére vonatkozóan több más forrást is idézhetünk, például *Anisz al-Dzsallisz* történetét az Ezer-egyzsaka meséiből. A lányt „tízezer dinárra tartották, de a gazdája esküdözött, hogy a tízezer dinárból nem futja a csirkék ára, amiket meg-evett, az italokra és a díszköntösökre, amiket tanítómestereinek adományozott, ugyanis tanult szépírást, grammatikát, Korán-magyarázatot, elsajátította a jog-, a vallás- és az orvostudomány, valamint az időszámítás alapjait, és tud különféle hangszereken játszani.”³⁵⁶ Más, magas műveltségű rablányokról is megőrződtek emlékek e mesés történetek között. *Umar ibn al-Nu'mán* király például *Sárkán* királynak a mese szerint ezt írta egy levelében: „...a bizánciak földjéről érkezett hozzánk egy jámbor öregasszony, s véle öt gömbölyű keblű szűz rablány, kik minden tudománynak, szép műveltségnek, s a bölcsélet mindazon ágazatainak birtokában vannak, amit csak az embernek ismernie kell, szavam erőtlén ahhoz, hogy eme öregasszonyt és társnőit leírjam, mint-hogy tárházai ők a különféle tudományoknak, az erénynek és a bölcseségnek. Mihelyt megpillantottam, megszerettem őket, s azt kívánom, hogy palotámban legyenek, s a birtokomba kerüljenek, mert nincs hozzájuk fogható más birodalomban. Megkérdeztem az öregasszonyt az áruk felől, s ő azt felelte, hogy nem adja őket alább, mint Damaszkusz adójáért. Allahra, ezt én nem sokallom órettük, hisz egy is megéri közülük az egész összeget...”³⁵⁷

Több jól képzett rabnőt ismer a történelem, akik vezírek és uralkodók szolgálatában állva éleselméjűségben, művészi előadásmódban messze túltettek a környezetükben élő férfiakon. E képzett nők tucatjai emelkedtek magas udvari pozíciókba és váltak gyakorta szülőanyjává későbbi neves férfiúknak.

A forrásokból tehát megállapítható, hogy a középkorban számos olyan muszlim nő is élt a vastag falak és berácsozott ablaknyílások mö-

gött, akik magasszintű műveltségre tettek szert. Az érzékeny lélekről és kifinomult irodalmi ismeretekről valló költemények, a vallásos műveket magyarázó, az éneklő, lantot pengető és táncot lejtő nők múltba vezető képe és a korabeli kalligráfusnők írásainak szépsége a mai kutatót is ámulatba ejti. A muszlim világ jeles városainak fénykorában a művelt nők voltak a palotakertek legszebb virágai.³⁵⁸

MUSZLIM NEVELÉSFILOZÓFIA

NEVELÉS ÉS VALLÁS

A középkor századaiban számos olyan muszlim, illetve arab nyelven író más tudós élt, aki – egyes művei részeként vagy önálló írásban – nevelésfilozófiai gondolatait is összefoglalta. Az iszlám nevelésfilozófiájának alaptétele az a gondolat, hogy a nevelés elválaszthatatlan a vallástól, a nevelés tulajdonképpeni célja a hívő muszlimmá válás. Mindenféle ismeretszerzés a vallásos életvitel kialakítását és megerősítését, a muszlim közösségbe való beilleszkedést, a muszlim hit továbbadását és védelmezését, illetve a túlvilági életre való felkészülést célozza. Tudatlan ember nem lehet igazi muszlim, s aki nem ismeri meg az Allah által teremtett világot, az az iszlám követői szerint sohasem értheti meg és érezheti át az isteni teremtés nagyszerűségét és hatalmasságát. A tudás keresése és átadása egyszersmind az iszlám tanítások közvetítése és éltetése miatt is lényeges volt.

Az iszlám világában a nevelés alapját már a vallás kialakulása óta meghatározza az a hit, hogy a Korán valóban Allah kinyilatkoztatása, melyet utolsó prófétája, Mohamed révén küldött el az emberekhez. Ez, a muszlim vallás legfőbb tanítása egyben a nevelés tartalmát is meghatározza, ami a vallásos ismereteken kívül morális, politikai, gazdasági, egészségügyi és egyéb tudnivalókat, életvezetési elveket is magába foglal. Ez a tartalom tehát a hívők szerint isteni eredetű.

Mohamedet az iszlám világában máig a legfőbb tanítónak tartják. Követői a kalifák és a vallástudók, akik a vallásos törvények (*sar^cía*) és a vallásos tanítások (*‘ilm*) őrzői.³⁵⁹ Miként sok szerző írta, s fentebb könyvünkben is kifejtettük, az iszlám világában az első évszázadokban főként szóbeli ismeretátadás létezett, és igen sok muszlim érezte kötelességének az isteni igazságok keresését, azok tanítását és tanulását. A legfontosabb (nevelés)filozófiai alapelv ebben a korszakban az volt, hogy minden hívőnek vallásos kötelessége tudása gyarapítása és átadása, és ezzel a tevékenységgel mindenkinek csakis az lehetett a célja, hogy Allah kedvében járjon és a muszlim hitet erősítse. Ebből következett, hogy a tanítás *spontán* mozgalom volt, a tanító és a tanuló személyek nem reméltek anyagi hasznot buzgólkodásukért, sem egyéb evilági elismerést.

A nevelés szervezettsége, az oktatásba való állami beavatkozás a 9–10. századtól kezdve aztán jelentősen módosította az első idők alapelveit. Az egyik igen lényeges változás – mely összefüggött a különbö-

ző vallásjogi iskolák, törvényhozó csoportok kialakulásával, gyakran markánsan elkülöníthető véleménykülönbségével – abban állt, hogy tartalmi értelemben jelentős szelektálás ment végbe az oktatott tananyagok, tudományterületek között. Azokat a tudományokat, amelyek közvetlen vagy közvetett módon hozzájárultak a vallásos tanítások alátámasztásához, a muszlim életvitel megtámogatásához, kiemelten kezelték s magas szinten művelték. Így például jelentős eredményeket értek el a csillagászat, orvostudomány és nyelvészet területén. Bizonyos ismereteket azonban száműztek a muszlim tudományosságából, ha azok nem illeszkedtek a vallásos tanításokhoz, például a „tisztá” filozófiát.³⁶⁰

Mindez a folyamat szorosan összefüggött a muszlim neveléstörténetben végbemenő másik jelenséggel: az oktatási intézményrendszer kialakulása és megszilárdulása, a tanítói és tanári tevékenység szakmává válása a nevelés-oktatás ellenőrzését, szabadságának korlátozását hozta magával. A tanárok például jobb gazdasági helyzetbe kerültek meghatározott fizetségük által, ám díjazásuk, illetve a munkálkodásukhoz szükséges képesítő bizonyítvány csak akkor illette meg őket, ha állami elvárások szerint tanítottak. Ez pedig nem jelentett mást, mint azt, hogy az egy-egy uralkodó által támogatott vallásjogi iskola útmutatásait, választott tudás-tartalmait közvetíthették.

MUSZLIM NÉZETEK A TUDÁS, A TANULÁS FONTOSÁGÁRÓL

Egy muszlim mondás szerint az emberek kétfélék: olyanok, akik tanulnak, s olyanok, akik tudnak. Akik e két csoport egyikébe sem tartoznak, azok mihaszna férgék. Az iszlámban a kezdeti időszakról fogva nagyra értékelték a tudást, s a tanulás alapját a mohamedani tanítás jelentette. A Korán és a hadisz számos részlete szól a tudás keresésének fontosságáról, a nevelés jelentőségéről, melyben a muszlimok a hitbeli elmélyülés, Allah követésének igazi zálogát látják. Az alábbi idézetekkel az ifjabb és idősebb diákok nap mint nap szembesültek szent könyvüket olvasván, s ezek nyomán érthetővé válik tanulási vágyuk és odaadásuk a tudás keresését illetően. „Allah (...) több fokkal emelje magasabbra azokat, akik hisznek, és akiknek tudás adatott” (Korán 58:11); „...mondj: »Uram! Gyarapíts engem tudásban!«” (Korán 20:114), és „Allah annak adja a bölcsességet, akinek akarja. Akinek pedig bölcsesség adatik, annak nagy jó adatott.” (Korán 2:269)

A művelt emberek felmagasztalása, a tanulásra buzdító gondolatok nem hiányoznak a hagyományok közül sem. A művelt embereket a hadiszok a próféta örököseinek tekintik, ők alkotják – az iszlám hitének védelmezése okán katonáskodó személyek mellett – a próféták

után következő csoportot. Az egyik hadisz szerint az utolsó ítélet napján a diákok tintája épp annyit ér majd az emberi életutak mérlegelésékor, mint a hit mártírjainak kiontott vére. A bölcsességet többre értékelték a muszlimok, mint a vagyont és dicsőséget, a hagyományok szerint a tudás az egyetlen olyan dolog, ami a szolgát is királlyá teheti.³⁶¹

Számtalan arab nyelvű mű korabeli szerzője tette magáévá ezeket a vallásos tanításokból megismert gondolatokat. Történetekkel alátámasztott példázatok, érdekesen megfogalmazott paradoxonok, közmondások és mives költemények népszerűsítették a tanulást, magát a bölcsességet. Gyakori volt e szövegekben a tudás és a vagyon összevetése, szembeállítás – mindig az előbbi javára. Az *Ibn ‘Abd Rabbihi* által megfogalmazott kívánság sokak tetszésével találkozott: „A tudás legyen gazdagságod, a nevelés a te díszed!” *‘Alí ibn Abí Tálib* azt a tanácsot hagyta hátra, hogy azért kell tanulni, mert a tanulás növeli a gazdagságot, s míg a vagyont folyton őrizni kell, a tudás megvédelmezi az embert, s a vagyont egyre fogy, ha elpocsékolják, a tudás viszont mind jobban nő, ha szétosztják. Musz‘ab ibn al-Zubajr fiai kérdésére válaszolva hasonlóan fogalmazott: „A tudás birtoklása ékesség, ha gazdagok vagytok, és a vagyon forrása, hogyha szegények.”³⁶² Az Ezeregyéjszaka meséiben is gyakran találkozhatunk ennek a gondolatnak az irodalmi megfogalmazásával, például így: „Azt mondják, nincs nagyobb vagyon az értelemnél, s nincs olyan értelem, mint a körültekintő erély és állhatatosság; nincs olyan állhatatosság, mint az istenfélelem, nincs olyan Allahhoz való közelség, mint a szép jellem, nincs oly mérték, mint a pallérozottság, nincs oly haszon, mint az isteni áldás, nincs oly kezeskedés, mint a jámbor munkálkodás, nincs oly nyereség, mint Allah jutalma, nincs oly jámborság, mint a szunna tilalmai előtt való megállás; nincs oly tudomány, mint az elmélkedés, nincs oly istenszolgálat, mint parancsolatainak betartása, nincs oly hit, mint a szerénység; nincs oly nemes leszármazás, mint az alázat; nincs oly becsület, mint a tudás...” és „A finom műveltség fejezete a legtágasabb tér, minden tökély belefér.”³⁶³

Érzékletesen és frappánsan fejezi ki az életen át való tanulás igenlését az *‘Abd Allah ibn al-Mubárah* által megfogalmazott válasz, melyet arra a kérdésre adott, hogy mit tenne, ha tudná, hogy a következő éjjelen eljön érte a halál: „Azonnal mennék tanulni!”³⁶⁴ Ez a gondolat, mely a középkori muszlimokra oly jellemző volt, több más forrásban is olvasható. Jáqút a híres utazóról és tudósról, *al-Birúniről* jegyezte fel azt, hogy élete legutolsó pillanataiban is tudományos (jogi) kérdéseken töprengett. „Elmentem [t. i. *‘Iszá al-Walwadzsi*] al-Birúníhoz, de már akkor küszködött magával, keblét fojtogatta a haláltusa, és a következőt kérdezte tőlem: »Hogyan magyaráztad nekem egyszer az anyai nagyanyáktól származó örökség kiszámítását?« Erre azt feleltem neki megnyugtatásul: »Most, ebben az állapotban érdekel ez téged?« »Ó,

barátom, elbúcsúzom a világtól, és jobb, ha ismerem ezt a kérdést.« Erre újból megmagyaráztam neki, ő emlékezetébe véste. Azután eltávoztam tőle, de alig értem ki az útra, hallottam a nagy kiáltást, ami a halált jelentette.»³⁶⁵

A tudás fontosságáról, keresésének útjáról nem csupán a Koránban és a hagyományokban olvasható számos részlet. Szinte egyetlen tudományos könyv sem íródott úgy a középkori iszlám világában, hogy szerzője ne tért volna ki erre a kérdésre. Rendszerezett, a muszlim nevelés filozófiáját, illetve napi gyakorlatát leíró művek azonban csak a 9. századtól íródtak, s ez a tény szerves kapcsolatba hozható az oktatási intézményrendszer kiépülésével. Bár ez az európai szakirodalomban igen kevésbé feltárt téma, mégis hangsúlyozni kell, hogy a muszlim világban éppúgy, mint kontinensünkön, sokan, sokféle írásukban foglalkoztak nevelési kérdésekkel. E vallás követői körében is feltűnő az a műfaji sokszínűség, ami a részben vagy egészében pedagógiai tárgyú műveket jellemezte. Tudományos igénnyel írott értekezések (pl.: al-Zarnúdzsi, Ibn Khaldún) éppúgy szerepelnek a palettán, mint utópisztikus (nevelés)filozófiai művek (pl.: Ibn Tufajl) vagy verses formában összefoglalt leírások. Igen gazdag tehát az arab nyelvű pedagógiai szakirodalom, amelynek mindezedáig csak elenyésző töredéke olvasható magyar nyelven. Ugyanakkor tapasztalható benne bizonyos gondolatok állandó, évszázadokon át való ismételtetése. Ez a hagyományok esetében természetesen vehető, míg egyes – bizonyos orvosi művekből vett – téves ismeretek esetében zavaró (például: a nyálképződés és a tanulási előmenetel összefüggésének fejtegetése al-Zarnúdzsi művében).

KORAI PEDAGÓGIAI GONDOLKODÓK

A muszlim pedagógia klasszikusainak munkái, illetve azokra való utalások szép számmal maradtak az utókorra. Ezek tartalmának, hatásának vizsgálata azonban mindmáig szinte egyáltalán nem képezte nyugati neveléstörténeti vizsgálódások tárgyát, jóllehet mai tudásunk szerint több százas nagyságrendű olyan muszlim mű keletkezett a középkorban, mely részben vagy egészében pedagógiai tárgyú.³⁶⁶

Az első pedagógiai gondolkodók közül való a muszlimok körében az iraki *al-Dzsáhib* (780–869). Ő például különösen sokat foglalkozott a tanárok munkájával, több művében is részletesen jellemezte a tanártípusokat.³⁶⁷ Ibn Szahnún, a tuniszi születésű szerző szintén a tanárokról írt egy rövid művet. Ebben hosszasan értekezett arról, miként kell tanítania a tanárnak a Koránt és annak segéd tudományait; hogy milyen fizetség jár neki a szülőktől, és arról, hogy hogyan kell megállapodni az apával. A szerző részletezte a testi büntetés különböző módszereit, kiemelve azok szoros összefüggését a diák életkorával és az el-

követett vétség súlyosságával, és hangsúlyozta az irgalmas és könyörületes, következetes bánásmódot. A mű – hasonlóan több más ilyen témájú munkához – úgy került megírásra, hogy szerzője minden kijelentését igyekezett alátámasztani azzal, hogy feltűntette, ki tőle hallotta vagy tanulta a műben leírt gondolatokat. Segítségével így felgöngyölhető az iszlám világán belül létező tanítványi láncolat egyik fonala, a hagyományok átadásának módja.

Ezek a legelső muszlim értekezések valójában nem tekinthetők nevelésfilozófiai műveknek, bár több ponton szerepel bennük az iszlám vallásra alapozott edukáció jellemzése. Az arabok körében már a 8. századtól kezdve megjelentek viszont alapos, az uralkodók neveléséhez szánt pedagógiai-erkölcstani útmutatók (királytükörök). Sőt, hasonló műfajú könyveket már a Szászánida Perzsiában is készítettek a királyok, hogy fiúgyermeküket felkészítsék az uralkodásra. Ezekben a nevelési kérdések mellett mindig helyet kapott az uralkodói magatartás taglalása is. Széles körben ismert volt például *Ardeshir király Sápúr* nevű fiához intézett tanács-gyűjteménye, amelynek részletei Firdauszi jeles irodalmi művében is visszaköszönnek. A középkorból több muszlim királytükör is fennmaradt, például az a könyv, amelyet *Amir Kajkawusz Ibn Iszkandar Ibn Ghabusz Ibn Ziar*, Tabarisztán³⁶⁸ uralkodója (1049–69) írt élete végén, 63 évesen, fiának, *Gilán-Shah*-nak, „Ghabusz Könyve” (*Ghabus-Náma*) címmel. A helyes és illendő emberi viselkedés taglalása mellett ez a mű szólt a kormányzás problémáiról, a barátság és szerelem sajátosságairól, a gazdagságról és jólétről, a házasságról és a családi életről, a nevelés tartalmi kérdéseiről, a szakmai jellegű ismeretekről és számos egyéb témáról. Az ókori Indiából származó, arabra is átültetett és nagy népszerűséget megért Kalíla és Dimna című mesegyűjteményt szintén úgy tartották számon, mint a jó kormányzásra tanító munkát.³⁶⁹

Hasonló művet írt idős korában, 1092-ben a fentebb már említett neves iskolaszervező, Nizám al-Mulk, „A kormányzás könyve” (*Szijaszat-Náma*) címmel. A mű „Királyok erkölcei” (*Szajr al-Mulúk*) elnevezéssel is ismert volt a középkorban. Az öt nagy fejezetből álló munka Málík Sah felkérésére íródott. A kötet tulajdonképpen politikai és nevelési tanácsok gyűjteménye, melyről meg kell jegyezni, hogy a benne szereplő történelmi adatok egy része pontatlan, és részrehajlás figyelhető meg benne a szunnita tanítások javára.³⁷⁰

Mohamed fellépését követően több, mint 400 évvel később jelent meg egy, mintegy 50 különálló értekezést tartalmazó mű egy olyan tudós társaság tagjainak tollából (*Ikhwán al-Szafá*), akik kifejtették, hogy a tudás végecélja az, hogy létrejöjjön egy jobb (utópisztikus) társadalom, amelyben a közösség vezetői a legműveltebb emberek.³⁷¹

AL-GHAZZÁLI PEDAGÓGIÁJA

Muszlim misztikusok és vallásbölcselek tollából is sok egyéb olyan mű született a középkor során, melyben érintőlegesen szó esik a nevelésről, ám rendszerező nevelésfilozófiai mű a 11–12. század fordulójáig nem íródott. Al-Ghazzáli volt az a polihisztor, a bagdadi Nizámijja iskola vezetője, aki több művében részletesen foglalkozott a pedagógiával is, például „A hittudományok felélesztése” (*Ihjá ‘ulúm al-dín*) címűben, vagy híres tudományrendszerező munkájában, a „Bevezetés a tudományokba” (*Fátihat al-‘ulúm*) címűben. E művében célkitűzése szerint azért foglalta össze a tudományok rendszerét, hogy a felállított hierarchia segítségével hasznosabban és jobban tervezhető legyen a tanulás, melynek végcélja az erkölcsi tökéletesedés, mely erkölcsös és tudós ember kialakulásához vezet ebben az életben, és Allahhoz hasonlatossá tesz a túlvilágon.³⁷² Ő is hirdette, hogy Allah megismerésének és szeretetének útját csakis a tudás nyithatja meg, ezért ez minden hívő kötelessége. Ha a tanár más célból lát a tanításnak, és ha a diák törekvései hamisak, akkor maga a tudományos cselekvés is álságossá, az isteni törvények szempontjából feleslegessé és mulékonyvá válik. Két legfőbb veszélyként említette művében a tanítás piacosságát, a „piaci szellem” megjelenését az oktatásban, illetve a disputák bizonyos fajtáinak káros mivoltát (például azt a szituációt, amikor a vitatkozók nem képesek uralkodni magukon, és józanságukat elveszítve, emberi mivoltukból kivetkőzve vitatkoznak).³⁷³

Műveiben kiemelte a tanár és diák közötti jó kapcsolat fontosságát, azt, hogy a tanár mindenkor bánjon szeretettel, kedvesen tanítványai-val, viselkedjen velük becsületes és tiszteltudó módon. Ugyanakkor azt is kiemelte, hogy a diákok hibáit minduntalan javítgatni kell, hol intésekkel, hol pedig dicsérettel a helyzettől függően, a veszekedést viszont kerülendőnek vélte. A nevelés eredményességének alapját abban látta, hogy a gyermeket távol kell tartani a rossz társaságtól. Lényegesnek tartotta megemlíteni, hogy egyetlen tanár se szidalmazza soha más tanártársait a diákok előtt! Kiemelte, mennyire fontos a tanár példamutató magatartása, hiszen „tettei megcáfolhatják szavait”.

Bár al-Ghazzáli pedagógiai rendszerében a tanár fontos és nélkülözhetetlen segítőtje a tanulásnak, e misztikus szerző nagy hangsúlyt fektetett a diák helyes magatartásának jellemzésére. Hangsúlyozta, hogy a tanulás maga egy muszlim diák esetében vallásos aktus, és ennek szellemében kell viselkednie. Aláhúzta a személyes erőfeszítések fontosságát és az abbéli igyekezetet, hogy a diák minél több tudományágban járatos legyen. Az isteni megvilágosodáshoz azonban al-Ghazzáli szerint nagy szükség van a meditációkra, az elgondolkodásra, ezért jobb, ha a diák tanulmányai idejére elkülönül a világi és családi kötődésektől, és a mindennapi élet zajától és zavaró körülményeitől távol jámbor, ajtatos életet él, különböző tanulmányokkal kiegészítve.³⁷⁴

Al-Ghazzáli szerint az elsajátított tudással ugyanazt teheti az ember, mint a vagyonnal: először is meg kell szereznie, utána gondoskodnia kell a megőrzéséről, s költekezhet belőle, áldásait magára, illetve embertársaira fordítva. Az első állapotban vannak a diákok (gazdasági értelemben vett „társaik” a szegények), azután következnek a tudósok („társaik” a gazdagok). Ám al-Ghazzáli önző tudósnak tartotta azt, aki tudását megtartja magának, és legnemesebb, legnagyobb lélekű szerinte az a bölcs (az a nagy lélekűen adakozó gazdag), aki életét és kincsét (tudását, illetve vagyonát) mások boldogulásának szenteli.³⁷⁵

A több, mint 70 könyvet megalkotó neves tudós számos további műve is tartalmaz nevelésfilozófiai, etikai részleteket, mint például „A kormányzás szabályai” (*Mizán al-‘Amal*). Al-Ghazzáli gondolatait halála után mintegy 400 esztendőn keresztül ismételtgették a muszlim világ pedagógiai gondolkodói, alig hozzátéve valamit az írásaihoz. Számos, bár gyakran igencsak lapos, rövid könyvecske keletkezett ugyan ebben az időszakban, de tartalmi értelemben vajmi kevés újdonság olvasható ki belőlük.

AL-ZARNÚDZSÍ MÓDSZERTANI KÖNYVE

Mindez annak a *Burhán al-Dín al-Zarnúdzsinak* a könyvéről is elmondható, aki 1203-ban igen hangzatos címmel készítette el pedagógiai értekezését: „A diák nevelése – A tanulás módszerei” (*Ta‘lím al-Muta‘allim Tariq al-Ta‘allum*). A szerző életéről igen keveset tudunk, csupán annyi bizonyos, hogy a 12–13. század fordulóján élt, és a hanafita jogi iskola követőjeként jogtudománnyal foglalkozott. Ez a műve hihetetlen népszerűséget ért el – nem csak a középkori muszlim, hanem a 19–20. századi keresztény világban is. A könyv titka nyelvzetében, élvezetes és választékos stílusában rejlik. Az egyszerű, köztérhető nyelven íródott pedagógiai értekezés diákok számára kíván elméleti és gyakorlati útmutatást adni a tanuláshoz. Szerzője – számos elődjéhez hasonlóan – pontosan feltüntette, hogy az általa idézett gondolatok kitől származnak. Valamennyi, a műben tárgyalt szűkebb és tágabb témaköréhez versek, anekdoták, közmondások tucatjait gyűjtötte csokorba, hogy mondanivalóját alátámassza, illetve korábban élt neves szerzők műveiből vett részletekkel hitelesítse. Így az olvasmány nem csupán érdekes, hanem hihető is olvasója számára. Ha erre módja nyílt, al-Zarnúdzsi összevetette az egymással ellentétes véleményeket is, jelezve kétségeit, ha nem értett egyet bizonyos gondolatok tolmácsolóival. A kiválóan szerkesztett, arányos fejezetekből álló munka legnagyobb érdeme talán az, hogy bölcs és fontos, vallásokon és kultúrákon, időn és téren átívelő fejtegetéseket tartalmaz a tudás, a bölcsesség elérése kapcsán. Világosan kifejti a szerző, hogy a tanulás az egyetlen

olyan eszköz az ember kezében, mely származásától és szerencséjétől, vagyoni helyzetétől és lakóhelyétől függetlenül felemelheti, és elvezetheti Istenhez.

Művének születése kapcsán az elemzők úgy vélik, hogy al-Zarnúdzsí nagyon sok olyan diákot látott maga körül, akik ugyan jelentős erőfeszítéseket tettek tudományos előmenetelük érdekében, tanulásra fordított munkájuk azonban mégsem hozott igazi sikereket és eredményt. A szerző szerint mindennek elsősorban az volt az oka, hogy a nehézségek láttán hamar felhagytak kitűzött céljaik teljesítésével. Ennek háttérben szerinte az áll, hogy nem ismerték a helyes tanulási módszereket, vagy ha ismerték is azokat, nem voltak elég szorgalmasak, kitartóak, vagy elvesztegették az idejüket. A középkori muszlim gondolkodó tehát jól érzékelhetően a modernkori studiológia egyik korai előfutára volt, aki – bizonyos tévedései ellenére – komoly pszichológiai és pedagógiai ismeretekről adott számot ebben a könyvben.³⁷⁶

A 13 alfejezetre bontott mű nem minden részletében tekinthető kifejezetten pedagógiai forrásnak. Egyes részei (pl. a 2., 7., 9. és 13. alfejezet) a muszlim valláshoz kapcsolódó rítusok, kötelezettségek és előírások taglalásával foglalkoznak. Más fejezetek (pl. a 3., 6., 10., 12.) viszont kifejezetten az ismeretek megszerzésének különböző módszereiről szólnak. A többi fejezet fókuszában is a tanulás és gondolkodás műveleteinek leírása áll. (Ki kell emelnünk, hogy al-Zarnúdzsínál a „tudás” szinte kizárólag a verbálisan átadható ismeretekre épül.)

A tananyag kiválasztása és elrendezése fontos részét képezi a műnek, al-Zarnúdzsí szerint a jogtudománnyal és az orvoslással, illetve az ezeket kommentáló „segédtudományokkal” kell foglalkozniuk a diákoknak. A (vallás)jog ismerete szerinte az élet minden pillanatában fontos az ember számára, hasonlata szerint épp annyira létszükséglet, mint például az étel. Az orvostudomány eredményeinek ismerete viszont csak bizonyos esetekben hasznosítható. Egyes gondolatai okán al-Zarnúdzsíról elmondható, hogy sok tekintetben rokonítható a nála jóval később élt európai pedagógiai-filozófiai gondolkodókkal, például Montaigne-nyel, Locke-kal. Az arab gondolkodó nagyon lényegesnek tartotta például az eredményes tanulás és boldog élet szempontjából azt, hogy mindenki azzal a tudománnyal foglalkozzon, ami számára hasznos, amihez kedvet, hajlandóságot érez. Inkább a megértést, mint a magolást és vak elfogadást tartotta fontosnak. Azt is sugallta, hogy a diákot nem szabad túlterhelni, helyesen kell megválasztani a tanulás, ismétlés és pihenés arányát és időpontját. Bár ő is leszögezte, hogy az ember a bölcsőtől a sírig tanul, azt is kiemelte, hogy vannak olyan életkori szakaszok, amelyek különösen alkalmasak az ismeretszerzésre. Kiemelkedő helyen említette a kamaszkor előtti időszakot, amikor a gyermekek természetes kíváncsisága jelentős hajtóerő a tanulásban.

IBN TUFAJL, AZ „ARAB ROUSSEAU”

Nem csupán al-Ghazzáli vagy al-Zarnúdzsí gondolatainak ismétlődését láthatjuk a kora újkori és modernkori Európában, ha a pedagógiai filozófia forrásait áttekintjük. Rousseau gondolatainak korai kifejtőjét is felfedezhetjük a középkori muszlim világban. Ha precízen akarunk fogalmazni, akkor – alcímünkkel ellentétben – tulajdonképpen Rousseau-t nevezhetnénk „svájci Ibn Tufajl”-nak. Ibn Tufajl a 12. század kiemelkedő arab filozófusa volt, aki jelentős hatást gyakorolt a hispániai-arab, majd szélesebb értelemben az európai gondolkodásra. Európában „Az autodidakta filozófus”, hazánkban „A természetes ember” címmel emlegetett, illetve kiadott utópisztikus műve fontos művelődés- és neveléstörténeti forrás, amelyben az ember természetes nevelődéséről írt.³⁷⁷

A Guadixban (Granada mellett) született tudós, Ibn Tufajl (megh. 1185) arra a kérdésre kereste a választ, hogy hogyan juthat el a világ megismeréséhez, az Allahal való szellemi egyesüléshez az ember, ha egy lakatlan szigeten, állatok között nő fel. Valójában annak megválaszolásával próbálkozott ebben az utópisztikus műben, hogy a hit vagy a tudás az előbbrevaló, melyik segíti jobban a megismerést. A szerző Avempace-hez és Averroës-hez hasonlóan az Almohádák udvari orvosaként tevékenykedett, és így módja nyílt különböző természettudományos (orvosi) kísérletek elvégzésére is, melyek eredményeit beépítette művébe. Pedagógiai regénye így legalább annyira orvosi, fizikai és vallástudományi munka, mint nevelési tárgyú. A mű tulajdonképpen egy fiúnak, Hajj Ibn Jakzán-nak a története, aki az Indiai-óceán egy lakatlan szigetén nő fel. A főhős neve „beszélő név”: Eleven, Éber fia („Eleven” a fiú, vagyis az ember maga, „Éber” pedig az Isten, tehát maga Allah). A szerző ezzel a névvel is kifejezte azt a gondolatát, mely a regény egészében jelen van: az emberi lélek része a világléleknek, magának az istenségnek.

Ibn Tufajl – saját bevallása szerint – azért írta meg művét (mely Ibn Szína „Keleti bölcsesség” című művének mintájára egy ember fejlődését vázolja, és amely támaszkodik Ibn Báddzsá /Avempace/ „Magános ember vezetése” című művére), hogy megossa olvasóival a bölcsesség elérésére vonatkozó azon titkokat és misztériumokat, amelyeket ő maga ismert, és amelyeket már évszázadokkal korábban nagyra becsültek a tudósok. Az arab filozófus műve tehát az ember tökéletesedésének útjáról szól, a szerző pedagógiai gondolkodása az emberről vallott felfogásának kifejeződése. Szerinte az ember olyan teremtmény, aki Allah felé tart, a tanulás, a megismerés célja az istenséggel való misztikus egyesülés. Ez a pedagógia tulajdonképpen az emberi akarat erőfeszítéséről szól, az állhatatos tanulásról, az askétikus harcról, az érzelmi és szellemi megismerés tökéletesedéséről, a végső Igazság eléréséről.³⁷⁸

A főhős értelmi fejlődése a már Arisztotelészénél is jól ismert, és a középkori arab filozófusok által is kedvelt és gyakran emlegetett 7 éves időszakok szerint került kifejtésre. Ibn Tufajl ismerte a megismerés négy fokozatára (4x7 év) vonatkozó, al-Ghazzáli által leírt jellemzést. Eszerint az első hét év az érzéki szemlélet, a következő az értelemszerű megismerés, az azt követő a gondolkozó ész, az utolsó pedig az átélés, az intuíció korszaka. (A középkori bölcselek egészen *Nicolaus Cusanus*-ig (1401–1464) ezt a szakaszolást használták.) A regény azonban nem csupán Hajj 28 éves koráig kíséri nyomon fejlődését, utána többször is szóba kerül a hét éves ciklusok említése (például amikor a férfi 50 éves, a regényben az áll, hogy a 7. hét évén is túl volt...).

A műben a kisfiú, Hajj, a kognitív megismerés különböző fokozatain megy át. Csecsemőkorában egy gazella gondozza és szoptatja, 2 éves kora után megtanul járni, és mindenhová követi „pótmamáját”. Kisgyerekként megismeri a körülötte lévő növényeket és állatokat, és megfigyeli azok jellemző tulajdonságait. Rádöbben saját védtelenségére a szarvakkal és patákkal szemben, és úgy ítéli meg gyengeségét, mint valamilyen testi fogyatékoságot. 7 éves korára azonban levelekből és botokból eszközöket készít magának, és rájön arra, hogy milyen ügyesen tudja használni a kezét. Amikor idáig jut a fejlődésben, megbetegszik a gazella, és Hajj minden igyekezete ellenére „pótmamája” elpusztul. Érdekes leírás a műben az a rész, amikor a fiú a halál kiváltó okát keresi a gazella testén. Ibn Tufajl ennél a résznél kimerítő anatómiai leírást ad a belső szervek, különösen a szív működéséről, ami mutatja, hogy járatos volt a boncolásokban, melyeket orvosként valószínűleg többször is végzett. A főhős, Hajj, miután megfigyeléseket tett a szív és a vér tulajdonságaira és funkciójára vonatkozóan, megállapítja, hogy nem a test a fontos az élet szempontjából, hanem valami más, ami a halál beálltával távozik a szervezetből, és az ember biológiai valósága csak eszköz.

A mű további részeiben Hajj eljutott a lélek fogalmáig, és megállapításokat tett az idegrendszer működésével kapcsolatosan. A világ megfigyelése során az empirikus és technikai jellegű megismerésen át a spekulatív megismerésig ért; fizikai, matematikai és metafizikai részeket iktatott itt művébe a szerző. Az episztolában megjelennek a szabadesés, a hőtán, a halmazállapotváltozás korabeli arab leírásai, érthető és élvezetes stílusban. Hajj a különböző természeti jelenségeket vizsgálva végül is arra a következtetésre jutott, hogy minden történés mögött kell, hogy legyen valamilyen kiváltó ok, és minden formának van teremtője. Ibn Tufajl szerint a világ mozgása öröknek tételezhető, mivel sohasem létezett az a nyugalmi állapot, amelyből az egész mozgás kiindult. A mozgás mögött álló „hajtóerő” azonban szükségképpen végtelen, és nem testben lakozik, testi minőségekkel nem is lehet felogni vagy megközelíteni. A műben tehát Hajj így jutott el a körülötte

lévő dolgok megismerésétől a misztikus Isten-felfogásig 35 éves korára. A könyv ezen részénél Ibn Tufajl egy, a hitből kiinduló személy, Aszál nézeteivel ütköztette a megismerés útján megvilágosodó Hajj gondolkodását. A mű pedagógiai üzenete abban áll, hogy bármelyik utat választja is az ember a kettő közül, eljuthat az Igazsághoz. Aszál szembesítette a regény főhősét azzal a problémával, hogy az emberek többsége okatlan, hitetlen, nem keresi és nem járja a megismerés útjait, csak az anyagi világ dolgai iránt érdeklődik. Hajj arra is ráébredt érett férfiként, hogy a Legfelsőbbel való egyesülést az ember egyedül élheti meg, a szívében, ezért nagyon nehéz mindezt mások számára szavakkal kifejezni.

A mű szerzője nem becsülte le a társadalmi ember dimenzióját, az ember közösségi nevelését, inkább arról van szó, hogy az arab misztikusokhoz és aszkétákhoz hasonlóan ő is azt vallotta, hogy az ember születésétől fogva rendelkezik olyan szűrővel és képességgel, „amely a lélek spontán hajlama, amely anélkül, hogy szüksége volna tanárra, elvezet a Tárghyhoz, hacsak nem térítik el a szülői és tanári útmutatások”. Ibn Tufajl szerint tehát az ember jelentős fejlődésen megy át élete során, egyes fejlődéslélektani szakaszaiban más és más módon reflektál a világ dolgaira. Ibn Tufajl szerint az ember testi és lelki kiteljesedése lehetséges, és élete értelme szempontjából elengedhetetlen. Ez az avicennai gondolatokból ihletet merítő utópia nagy hatással volt több arab és európai gondolkodóra. Dualista felfogása például (vagyis az, hogy a lélek halhatatlansága mellett az anyag örökkévalóságát is elképzelhetőnek tartotta) hatott Ibn Rusdra. A 17. században Európa is felfedezte művét, 1671-ben Edward Pocke latin fordításban adta közre, és hamarosan készült angol és német nyelvű változat is. Egyes feltevések szerint ebből a műből vette alapötletét Defoe a „Robinson Crusoe” megírásakor.

IBN KHALDÚN A NEVELÉSRŐL

A muszlim gondolkodástörténet óriása, Ibn Khaldún volt az, aki a 15. században újabb lökést adott a muszlim nevelésfilozófiának is, miközben történetfilozófiai elmélkedést folytatott. Alapvetése, mely szerint az ember társas lény, a nevelésről vallott felfogását is meghatározta: szerinte a tanulás folyamatát alapvetően befolyásolja az anyagi, szellemi és lelki közeg, amelyben a tanuló ember él. Nevelésfilozófiája – elődeihez hasonlóan – a muszlim vallásfilozófián alapul, vagyis hirdette, hogy az ember ismeretszerzésének célja a próféta által közvetített isteni gondolatok befogadása és az azoknak való engedelmesség, az evilági és a túlvilági boldogság elérése.

Művében a világról való ismeretszerzés több fajtáját különböztette meg. Ennek legalacsonyabb szintje szerinte az érzékelés útján történő tapasztalatszerzés, mely nem csupán az emberre, hanem más élőlényekre is jellemző. „Az élőlények arról, ami lényegükön kívül van, tudomást szerezhetnek a külső érzékszervek révén, amikkel Allah ruházta fel őket: így a hallással, a látással, a szaglással, az ízeleléssel és az érintéssel.”³⁷⁹ Az embernek azonban gondolkodó képesség is megadott, amely „azokkal a képekkel foglalkozik, amelyek túl vannak az érzéki észlelésen és azon a tevékenységen, amelyet az ész végez azokkal az analízis és a szintézis során. Ez az *af'ida* („szívek”) értelme a Koránban: »És adott nektek hallást, látást és szíveket.« Az *af'ida* a *fu'ád* többes száma. Itt a gondolkodó képességet jelenti.”³⁸⁰ Erre, a gondolkodás képességére Ibn Khaldún szerint akkor tesz szert az ember, ha az „állati jelleg” már teljesen kifejlődött benne. Ezen belül leírta a megkülönböztető, a tapasztalati és az elmélkedő értelmet. Művében az emberi értelemről eredő (*aklijját*) tudást elkülönítette attól, amelyik a hagyományokból származtatható (*naklijját*).³⁸¹ Ez utóbbi esetében nincs helye az értelemnek, ezt a fajta tudást egyszerűen tovább kell adni nemzedékről nemzedékre (kivéve azokat az ismereteket, melyek tartalmának vallásos alapelvekhez való kapcsolódása csak analógiás úton érthető meg).

A tudás átadása véleménye szerint külön mesterség (*szind'ca*), ahhoz tehát nem ért bárki. A diákoknak fokozatosan, szellemi képességeikhez mérten kell „adagolni” az ismereteket, és törekedni kell a beható (nem rövidített vagy tömörített, nem felszínes) ismeretszerzésre. Ibn Khaldún is sikraszállt a sokszínű tudásanyag elsajátításáért, ennek előmozdítása érdekében ő is készítetett egy, a tudományok hierarchikus rendszerét bemutató leírást.

AZ ISZLÁM KULTÚRÁJÁNAK HATÁSA AZ EURÓPAI GONDOLKODÁSRA

Egy korabeli szerző megállapítása szerint a középkorban a Földközi-tengeren még egy szál olyan deszka sem úszott a vízen, ami ne lett volna muszlim. Ez a kijelentés szimbolikus értelemben is felfogható: az iszlám átkarolta és hatása alá vonta a Földközi-tenger medencéjét, és rugalmas tudománypolitikával, hihetetlen ismeretszerzési vágygal olvasztotta egybe a térség népeinek tudományos eredményeit, hogy azután azt magasabb szinten sugározza vissza Európa, Észak-Afrika és a Közel-Kelet felé.

A római katolikus egyház számára a muszlimok kettős veszélyt jelentettek: gazdasági és szellemi erejük is súlyos gondot okozott a kereszteseknek. Az európaiak iszlámtól való félelme a történelmi-politikai események tükrében hol erősödött, hol csillapult, és tény, hogy a kontinens sohasem volt teljesen alávetve a muszlimok uralmának sem katonai, sem pedig kulturális értelemben.³⁸² Békeidőben gyakoriak voltak a kereskedelmi és kulturális kapcsolatok az európai keresztények, zsidók és muszlimok között, és az iszlám vallás területein – Dél-Itáliában és az Ibériai-félszigeten – egyes középkori időszakokban bámulatos fejlődés bontakozott ki. Európában széles körben divatba jöttek a muszlimok kézműves termékei (selymek, fehér és vörös bőrök, fegyverek, pénzermék, fémfoglalatos drágakövek stb.), ételeik, viseleti és étkezési kultúrájuk, zenéjük, verseik, és természetesen nem maradt hatás nélkül könyvkultúrájuk, tudományos eredményeik és az iskoláztatás terén tett fáradozásaik sem.

A legfontosabb kultúráközvetítő helyszín az Ibériai-félsziget volt, ahová Keletről és Észak-Afrikából tömegesen érkeztek a tudósok és művészek. Könyvtárak, iskolák, irodalmi szalonok, kórházak és fordítóhelyek sora jelezte a spanyolországi (és szicíliai) iszlám kultúrájának dicsőségét. A középkori európai történelem számos kiemelkedő alakjának életművére kisebb-nagyobb hatással volt a muszlim tudományosság és a művészetek: vallástudományi, filozófiai gondolkodók, költők és tudósok sora ismerkedett saját kontinensén vagy az iszlám Európán kívüli országaiban Allah gyermekeinek gondolataival.

MUSZLIM TUDOMÁNYOS MŰVEK EURÓPÁBAN

A középkori keresztény európaiak számára a görög tudományosság volt a tudás egyik legfontosabb forrása. Míg a bizánciak közel voltak e kútforráshoz, a nyugatiak számára szükséges volt a muszlimok közvetítő tevékenysége, akik viszont nem csupán a görögség, hanem India, Kína, Perzsia, Szíria és az arabok kultúrkincsét is közvetítették. Az Abbászida dinasztia idején arab nyelvre átültetett műveket a spanyolországi Omajjádák lemásoltatták, s tőlük számos könyv került az európai keresztények tulajdonába, illetve az arab-héber-latin nyelven dolgozó fordítók kezébe.

ARAB NYELVŰ MŰVEK LATINRA FORDÍTÁSA

Tudományos munkákban gyakran olvasható, hogy az arab nyelven Európába került könyvek latinra fordítását Szicíliában és Salernóban, illetve az Ibériai-félsziget muszlimok által elfoglalt területein kezdték meg és vitték véghez. Bár ez a kijelentés nagyjából igaz, mégis pontosításra szorul. Valójában a 10. századi Katalónia volt az a terület, ahol először volt tapasztalható nagyobb fellendülés az arab nyelvű művek lefordítását illetően. Ez jól érthető jelenség, hiszen egyrészt kiemelendő, hogy ide érkeztek azok a mozarabok Andalúzia területéről, akik a nyugat- és észak-európai keresztények számára először közvetítették a muszlimok által összegyűjtött, illetve elért tudományos eredményeket. (A források egyértelműen bizonyítják a Barcelona környékére került mozarabok aktív szerepét az első latin nyelvű fordítások elkészülése kapcsán, ők ugyanis számos olyan latin kifejezést ismertek és használtak, amelyeket a katalánok nem.³⁸³)

Fordításaik nem készülhettek volna el, ha nem lett volna élénk igény – a muszlimokat alig ismerő, különböző népek tudományos eredményei iránt nagy érdeklődést mutató – Európában a könyvek iránt. A katalóniai térség ebben az időszakban is közvetlen és mindennapi kommunikációs kapcsolatot tartott Lotharingiával és a német területekkel, elsősorban a Rhône folyó tengelye mentén.³⁸⁴ A keleti tudományosság első, Északra eljutó darabjai főként asztrológiai művek voltak, például a „*Mathematica Alhandrei Summi astrologi*”. (Némely kutató úgy véli, hogy Európa északi és nyugati területei már az iszlám megjelenése előtt tartottak fenn bizonyos, feltehetőleg szórványos kapcsolatokat a Mediterráneum keleti térségével, ám ezek nem gyakoroltak komoly hatást a germánok életmódjára.) Ugyanez mondható el a II. ^cAbd al-Rahmán emír által megölt mozarabok relikviái után kutató frank szerzetesek tapasztalatairól is, akik a 9. század 2. felében Zaragoza, Córdoba, Valencia és más városok területén jártak. Európában – Vernet kutatásai szerint – a Ripollban lévő katalóniai kolostor az a helyszín, ahol a

muszlim kultúra és tudományosság nyugati világra tett hatásainak legelső nyomait fellelhetjük. Több művet ismertek és használtak itt a 10. századtól kezdve, például az asztrolábium-építés kapcsán, illetve a keleti szövegek alapján Európában tökéletesített kvadránst illetően.³⁸⁵

A muszlim kultúra első keresztény közvetítői közül kiemelkedett *Gerbertus d'Aurillac* (945-1003), a későbbi, István királyunknak koronát küldő *II. Szilveszter pápa*, akit Vicbe küldtek tanulni, s aki ott megismerkedett az arab csillagászattal és matematikával. Katalónia mellett Szicília volt – a több, mint 200 éves (870–1091) muszlim jelenlét hatására – az a híd, amelyen át a régi görögség tudása beszivárgott Európába. Ezen a helyszínen sem az arabok fordították latinra műveiket, hanem kontinensünk tudásra szomjazó keresztényei. *II. Roger* és *II. Hohenstaufen Frigyes*, a két „megkeresztelt szultán” nagy támogatói voltak a muszlim kultúrának és tudományosságnak. A déli szigetről az arab nyelvű művek és eredmények eljutottak egész Itáliába, valamint Lotharingiába, Liège-be, Korzikára és Kölnbe. Az arabról lefordított művek között főként az orvosi könyvek aránya volt kiemelkedően magas: több, mint négyszáz különféle kötet szövegét ültették át a kontinens nagy fordító-központjaiban, illetve kolostoraiban latin, héber, spanyol, katalán, provanszál nyelvre. (A medicinában több európai szóalak máig őrzi az arab hatást, például az *aorta*, a *pancreas*, a *cornea*, a *peritoneum* stb.)

A középkori Itáliában Salerno volt az a fontos központ, ahol a tudományos együttműködéseknek köszönhetően elvégezték különböző művek latinra fordítását. A 9. századtól híres orvosi iskola működött itt, mely egészen a 12. századig Európában a legkiemelkedőbb volt. Éltek itt görögök és zsidók, akik folyamatosan kapcsolatot tartottak Kelettel. 1070-ben telepedett meg e városban a tuniszi származású *Constantinus Africanus* (1017–1087), aki a normann uralkodó titkára volt, az orvosi iskola fő szervezője, s egy monostort is alapított. Constantinus mintegy harminc éven át utazgatott különböző muszlim országokban, és ottani tanároktól tanult. Ideje jelentős részét annak szentelte, hogy orvosi és természettudományos műveket fordított arabról latinra, főként arab nyelven író észak-afrikai zsidó tudósok műveit. Fordításai hosszú időn át használatosak voltak Európában. Olyan helyszínek iskoláiban forgatták az iszlám világ-beli természettudósok általa közvetített munkáit, mint Toledo, Nápoly, Narbonne, Párizs és Bologna.

A 11. századtól kezdve a muszlim kultúrát terjesztő, fordítóműhelyekkel és kitérő iskolákkal rendelkező színhelyek közül egyre inkább kiemelkedett Toledo, ahol a város muszlimoktól való visszafoglalása után (1085) is több vallás követői éltek és dolgoztak együtt, mégpedig példátlan eredményességgel. A damaszkuszi kardokkal vetekedő toledói pengék mellett a város szellemi termékei hozták meg a településnek a legnagyobb hírnevet. A 12. században *Raymundus püspök*

(1125–55) jelentős munkát végzett a fordítóműhelyek alapítása kapcsán, és támogatta is a szellemiség e nagyszerű központjait. Kétnyelvű, illetve két-három nyelvű fordítókkal dolgozó tudósok készítettek latinra, héberre és más nyelvekre átültetett műveiket az arab nyelvű művek alapján. Érdekesség, hogy a városban a rekonkvizta után még 200 évvel is az arab nyelv volt a kereskedelem és a törvénykezés hivatalos nyelve, s az ott élő keresztények többsége kétnyelvű volt, és magát a latin nyelvet arab betűkkel írták, a spanyol királyok pénzeikre arab betűket verettek, és úgy a keresztények, mint a zsidók mindennapi életére és egyházi szertartásaira nagy hatást gyakorolt a muszlim kultúra.³⁸⁶

A 12. századi Toledóban a két leghíresebb fordító *Gerhardus Cremonensis* (1117–1187) és *Sevillai Joannitius* voltak. Előbbi egymaga több, mint 70 különböző témájú arab nyelvű könyvet fordított latinra. Itáliában született, és azzal a céllal ment Toledóba, hogy megtanuljon arabul és fordításokat készítsen. Fordításai közül kiemelkednek al-Zahrávi, al-Razi, Ibn Színá, Banu Músza, al-Birúni, al-Farábi és mások művei.³⁸⁷ Az ő munkásságának is köszönhető, hogy a muszlim csillagászat legjobb munkái latin nyelven bekerülhettek az európai tudományosság vérkeringésébe.

Sevillai János (nevének arab változata Ibn Da'úd, vagyis Dávid fia) a toledói püspök, Raymundus támogatásával latin és castellano nyelvre ültetett át tudományos műveket, lefordította például al-Ghazzálit, Ibn Színá, *Qusza Ibn Lúqá* és al-Farghánit (Alfraganus) néhány művét. Az al-Khwarizmi-féle matematikai szövegek lefordításával ő volt az, aki hozzájárult a fentebb már említett indiai-arab számjegyek európai elterjedéséhez.

Domenicus Gundisalvus arkhediakónus felügyeletével, a zsidó *Johannes ben Dávid* közreműködésével szintén számos fordítás született. Gundisalvus feltehetőleg tanítványa volt Sevillai Jánosnak és egy másik, szintén toledói zsidó tudós, *Ibrahim ibn Da'údnak*.³⁸⁸ Egyikük avicennai, másikuk arisztotelészi alapokon állva képezte a tehetséges ifjút. Gundisalvus lefordította Ibn Színá „A lélek könyve” (*Kitáb al-Nafsz*) és „Kitáb al-Sifá” című munkáit, valamint Ibn Rusd „Colliget” (*al-Kulliját*) című könyvét, mely az előző szerző kommentálását tűzte ki célul. Latinra ültette továbbá a „Secretum secretorum” című, pszeudo-arisztotelianus munkát.

A 12–13. században híres toledói fordítók voltak még *Bath-i Adelardus* (megh. 1150), *Chester-i Robertus*, *Michael Scotus*, *Zaragozai Szephanosz*, *Hermanus Allemanus (Teutonicus)*, *Tivoli Plátón*, *Lunis-i Wilhelm* és *Tripoli Philipposz*. Közülük többen is a tudományok iránti személyes érdeklődésüktől hajtva kezdtek fordítói munkába, mint például Bath-i Adelardus, aki élénken érdeklődött a matematika iránt, és ezért ő is nekilátott al-Khwarizmi „Aritmetika” című műve és al-Madzsrít csillagászati táblázatai lefordításának. Michael

Scotus és Hermanus Allemanus fordítói munkássága főként azzal gyakorolt nagy hatást a középkori európai gondolkodásra, hogy lefordították Ibn Rusd arisztotelészi művekhez írott kommentárjait. Ennek nyomán vált uralkodóvá a keresztény egyetemeken és tudományos műhelyekben a platóni filozófia helyett Arisztotelész munkáinak a használata és értelmezése; teret nyert a tudományos racionalizmus.

A spanyol történelem egyik legnagyobb királya, a 13. században élt *X. (Bölcs) Alfonz* nem csupán az örökségként reá szállott toledói fordítóiskolát támogatta, hanem országa más városaiban is ösztönözte hasonló kulturális központok létrejöttét és működését. Trónra lépése után rögvest, már 1254. december 28-án elrendelte, hogy legyenek arab és latin iskolák („que aia hi estudios e escuelas generales de latin e de aravigo”).³⁸⁹ Az uralkodó még ifjú herceg korában lefordíttatta magának a „Lapidarium” és a „Kalíla és Dimna” című műveket. Az 1250-es évek végétől mintegy tíz éves szünet állt be a fordítóiskolák működésében, hiszen a birodalom-építés, a murciai lázadás leverése, Niebla ostroma és Cádiz elfoglalása, illetve Portugália hovatarozásának kérdése lefoglalták Alfonz erejét. 1269-től azonban ismét újult erővel kezdett foglalkozni a tudományokkal és az oktatásügy kérdéseivel, a korábbiaknál is sokkalta igényesebb fordítások készültek ebben az időszakban, és óriási méreteket öltött a könyvmásolás. Az uralkodó és családtagjai egyházi központokból és más királyi udvarokból is kölcsönöztek tucatszám könyveket.³⁹⁰ Bölcs Alfonz kötetei között több olyan is megőrződött, amelyek képein – a korszak egyéb „szereplőit”, azaz lovagok, klerikusok, zsonglőrök, zenészek mellett – megörökítették a könyvmásolókat is, akik magas padokban ültek, lábuk zsámolyon nyugodott, kezükben pedig kések, kaparók, körzők, vonalzők és egyéb íróeszközök láthatóak.

A könyvnyomtatás európai feltalálását követően, főként a 16. századtól, sok régi muszlim mű került kinyomtatásra (leginkább észak-itáliai nyomdáknban), amely tény mutatja, hogy az antikvitás újjáéledésének korszakában is óriási volt az iszlám világból származó művek szerepe.

FORDÍTÁSI TECHNIKÁK ÉS FORDÍTÁSI PROBLÉMÁK

A 8. századtól a muszlim világban megjelenő fordítások igen sokszínűek és nagyon-nagyon különböző minőségűek voltak. A keleti és nyugati nyelvekről arabra, vagy arabról latinra és héberre fordított munkák mindegyike tükrözte fordítója (fordítói) tudását, tudományos és nyelvi felkészültségét, általános intelligenciáját, szépérzékét, állhatatosságát, illetve ezek némelyikének hiányát. Számos esetben a lefordítandó mű kiválasztása nem magán a fordítón múlt. Némelykor adottak voltak bizonyos munkák, amelyek lefordítását egy-egy uralkodó vagy vagyonos személy elrendelte. Máskor a széleskörű tudomá-

nyos igény hívta létre az egyes témákat tárgyaló művek lefordítását, például az orvosi, a csillagászati és az asztrológiai érdeklődés. Több-ször a téma napi gyakorlati haszna bizonyult döntőnek egy szöveg átültetése kapcsán: például a könnyebb számolás érdekében többen is foglalkoztak a helyiértéken alapuló műveletekről szóló könyvek lefordításával. Az asztrolábium-építés, a kvadráns használata vagy éppen sággal vízórák megalkotása is fontos és folytonos hajtóerőt jelentettek a fordítóknak. Találkozhatunk természetesen olyan esetekkel is – igen szép számmal –, amikor egy-egy több nyelven is beszélő tudós-fordító saját, személyes érdeklődésétől vezérelve gyűjtötte és fordította arabra (latinra) különböző szerzők műveit. Ilyen volt például Hunajn Ibn Iszháq vagy Ibn Színá.

A fordítások készítői között már az iszlám korai időszakától kezdve igen sok – eleinte abszolút többségben lévő – keresztény és zsidó tudóst emelhetünk ki, akik a tudományok művelésében is gyakran élen jártak. Fontos művelődés- és tudománytörténeti probléma annak feltérképezése és számon tartása, hogy a gyakran „arab”-nak titulált, ám valójában *arab nyelvű* tudományosság pontosan kiknek a vállán nyugodott a középkorban. Az arab(osított) nevet használó és a Korán nyelvén író személyek között ugyanis a középkor során mindvégig szép számmal akadnak nem arabok, akik ráadásul még csak nem is muszlimok voltak.

A fordítóiskolák esetében sokszor megfigyelhető, hogy egyes családok tagjai, illetve tanítói-tanítványi kapcsolatban álló személyek dolgoztak együtt hosszú éveken át. Így a fordítói tapasztalatok, a fordítási technikákkal kapcsolatosan felgyülemlett sokszínű tudás egyik emberről a másikra szállt, egy-egy újonnan csatlakozó fordítónak nem kellett mindent a nulláról kezdenie. A legtapasztaltabb fordítók is tudták azonban azt, hogy a legkiválóbb nyelvismeret, a legjobban megválasztott fordítási technika sem adhatja vissza maradéktalanul egy adott szöveg eredeti értelmét. Több szerző is írt a középkor során erről a problémáról, például al-Dzsáhiz, aki azt gondolta, hogy azért nem sikerülhet jól egyetlen fordítás sem, mert a fordító nem ismerheti azokat az érzéseket, gondolatokat, amelyeket az eredeti szöveg készítője hordozott magában műve megírásakor.³⁹¹ Azt igencsak ritkának tartották a korabeli szerzők, hogy egy fordító egyformán jól ismerjen két vagy több különböző nyelvet, nem is beszélve arról, hogy a nyelvismereten túl mennyire megkívántatik az adott tudomány (téma) beható ismerete. Moses ben Ezrá egy anekdotával világított rá e dolog lényegére: egyszer egy muszlim tudós azt kérte tőle (a zsidó tudóstól), hogy mondja el arabul a Tízparancsolatot, mert ezzel akarta bizonyítani az arab nyelv felsőbbrendűségét. Ezrá erre azt felelte, hogy szívesen, amennyiben muszlim tudóstársa latinul előadja a Korán első szűráját. Így amaz belátta a fordításról való gondolkodásmódjának helytelenségét.³⁹²

A lehető leghitelesebb fordítások elkészítésére – a hibák és nehézségek felelemletése és szem előtt tartása mellett – a korabeli tudósok megpróbálták a lehető legnagyobb figyelmet fordítani. Ennek első előfeltétele volt a lehetőségekhez képest legpontosabb eredeti nyelvű könyvpéldány megszerzése, illetve ugyanannak a műnek és fordításainak több változatban való beszerzése. Az iszlám világ korai időszakától szerveződő könyvtárak és tudományos központok vezetői és fenntartói fontos feladatuknak érezték a könyvpéldányok felkutatását, összegyűjtését és őrzését, akár távoli helyszínekről is megszerezve a főbb műveket. A vásárlás, csere és ajándékozás során gyűjtött műveket aztán (előbb vagy utóbb) lefordították, mégpedig gyakorta kettő vagy több személy. Nem volt ritka, hogy egy művet egymástól függetlenül többen is átültettek arabra (latinra, castellanóra stb.), esetleg úgy, hogy egymás munkáját javították is. Nem volt ismeretlen a középkorban az a könyvkészítési forma sem, amikor egy adott köteten belül szerepeltették az eredeti szöveget és fordítását is, mégpedig úgy, hogy a fordításban megadták egy-egy kifejezés különböző jelentéseit. Gyakori volt ez a közlési forma a Korán-, illetve a Biblia-kiadások esetében, de létezett számos más arab-latin vagy arab-görög nyelvű mű is.

A fordításokat nem mindig azok a neves tudósok készítették, akiknek a neve napjainkig fennmaradt. A leghíresebb fordítóiskolák vezető munkatársai gyakran kiadták az idegen nyelvű szöveget valakinek, aki „nyersfordítást” készített róla, azután a tudományágban is járatos fordító korrigálta, tudományos és nyelvi értelemben is javította, stilizálta a szöveget. Végül éppen azoknak a fordítóknak a neve és emléke merült feledésbe, akik a hosszú ideig tartó, aprólékos munkát végezték.

A fordítási technikák kapcsán elmondható, hogy többféle módszer is létezett. Bevett szokás volt például az, hogy minden egyes (görög, latin stb.) szónak megkeresték az arab jelentését, és így próbálták újra felépíteni arab nyelven a szöveget.³⁹³ Ez azonban gyakran nem vezetett igazán jó eredményre, tekintve, hogy nem minden idegen szónak létezett arab nyelvű változata. Ilyen esetekben a szavak csak átírásra, és nem valódi lefordításra kerültek. Eredményesebb megoldásnak bizonyult a szöveg tágabb részleteinek az átültetése, bár ez is sok nehézséggel járt, hiszen a szintaxis, a mondatstruktúra e nyelveknél (görög-latin-arab) nem feleltethető meg teljesen.

Hunajn Ibn Iszháq azt ajánlotta – s ő maga is így járt el –, hogy a fordítónak először meg kell értenie az egyes mondatokat, és utána kell átültetnie saját nyelvére. Ez a módszer azonban gyakorta nem bizonyult keresztülvihetőnek, lévén, hogy a fordításokat sokszor két ember végezte. Például egy olyan, aki kiválóan értett latinul, s valamennyire tudott arabul, és munkatársa, aki viszont az arabot beszélte anyanyelvi szinten, ám latin nyelvtudása gyengébb volt. Az Ibériai-félsziget területén az ilyen fordítói párosoknak közös nyelve általában a térségre jel-

lemző „vulgáris” nyelv volt. (Más európai népek tudósai kivételesen nehezen boldogultak az Andalúziában fordított arab munkák latin változataival, mert azokat a fordítók telis-teli tüzdelték hispanizmusokkal. A spanyolországi zsidó közösségek tagjai például egy egészen sajátos, mások számára nehezen érthető nyelvjárást beszéltek.)³⁹⁴

Közvetítő nyelvet más földrajzi területeken is használtak a fordítók, Keleten például a perzsát (a görögökről arabra vagy a szanszkritről arabra történő fordítások során), Nyugaton az olaszt, a franciát, a katalánt ahhoz, hogy latinra vagy latinról fordítsanak. Feltételezhető, hogy léteztek olyan „munkafüzetek” (piszkozatok, nyersfordítások), amelyekben leírták az eredeti szöveg valamely nyelven való (korántsem kész és tökéletes) változatát, hogy azután finomítsák, átdolgozzák. A 13. századi Ibériai-félszigeten a korábbi fordítási technikák és munkafázisok kezdtek gyökeresen megváltozni. Bölcs Alfonz idejében a vulgáris nyelv már nem csupán mint közvetítő nyelv játszott szerepet a művek fordítása során, hanem – fejlődésének, illetve az olvasóközönség kiszélesedésének köszönhetően – fordítói célnyelvvé vált. Európa-szerte főként ettől a századtól kezdve jelentek meg neolatin nemzeti nyelvekre fordított arab (és héber) nyelvű szövegek.³⁹⁵

A közbülső fordítási változatoknak, a különböző nyelveken készült példányoknak köszönhetően a középkorban egy adott szerző eredeti kéziratától gyakran igencsak különbözött a róla kiadott („végleges”) fordítás. Többszörös áttételek következtében az eredeti mondanivaló olykor teljesen átváltozott, illetve bizonyos szövegrészek, kifejezések „rejtélyesek” maradtak a késznek mondott fordításban is. Ebből következik, hogy középkori források esetében nem lehet egy adott mű alapján végkövetkeztetéseket levonni, hiszen kézirat-változatokról, kódex-családokról, átírt, megkurtított, kibővített stb. szövegekről beszélhetünk. A forráskritika és -értelmezés sikeressége érdekében mindig mérlegelni kell azt, hogy egy adott mű melyik példányát (elkészülésének melyik munkafázisát) tartjuk kezünkben. Megjegyzendő, hogy ez a valójában igen fontos probléma gyakorta látens marad a kutatók számára, hiszen sokszor csupán egyetlen vagy igen gyér számú, töredékes vagy rossz állapotú változata maradt fenn egyes kéziratok műveinek, így fel sem tűnik, miféle változatosság jellemezte az adott szöveg variánsait évszázadokkal ezelőtt.

A fordítói változatok mindig életszerű vallomások készítőjük nyelvi és tudományos ismereteiről, illetve munkamódszeréről. A szövegekben fellelhető hibák szintén fontos információkat hordoznak a készítőkről, korukról és a tudományok akkori állásáról is. A kéziratok értelmezését nehezítik például a rosszul bekötött oldalak, a véletlenül vagy tudatosan kihagyott szövegrészek és a fordítók által elkövetett különböző hibák, például a szövegek félreértelmezése. Ennek egyik tipikus példája volt a görög eredetű kéziratok esetében az, hogy a szöveget arabra for-

dítók nagy kezdőbetűk híján nem tudták beazonosítani és így értelmezni sem a tulajdonneveket. Az eltérő nyelvek különböző betűkészlete is gondokat okozott, csakúgy, mint a kulturális jelenségek felületes, nem kielégítő ismerete vagy az a jelenség, hogy az eredeti szöveget valamilyen preconcepció miatt olvasták rosszul. Ezzel az európai irodalmi művekben is találkozhatunk (például a Rózsaregényben), melyekben rossz szövegváltozat szerepel, vagy egyes szerzőknek tévesen tulajdonítanak bizonyos kijelentéseket. Keresztény és muszlim fordítók részéről is előfordult, hogy saját (vallásos) ízlésüknek megfelelően itt-ott változtattak az eredeti szövegen.

Az európai nyelvekben kiemelkedően sok olyan arab eredetű szó őrződött meg az évszázadok során, amelyek többsége a 10–13. század folyamán keletkezett, arabról latinra fordított szövegekből vált ismertté kontinensünk lakói előtt. Ezeket a – főként csillagászati, orvosi, matematikai és más természettudományos területről való – arab kifejezéseket igazították az európaiak saját nyelvük nyelvtani-fonetikai szabályaikhoz. Szeretnénk ehelyütt utalni arra, hogy ez a téma messze túlmutat a nyelvtudomány, illetve az érdekesség szintjén. Egyrészt az arab nyelvből átvett szavak és kifejezések fényt vetnek arra, hogy egyáltalán mely tudományterületek eredményeit vették át a muszlimoktól az európaiak. Másrészt az effajta nyelvészeti vizsgálódás számos esetben pontosabbá – vagy egyáltalán lehetővé – teszi különböző középkori források belső forráskritikáját, és a tudományos szakkifejezések vándorlásának nyomon követésével tulajdonképpen megismerhetjük az egyes eszmék terjedésének útvonalát, azaz a kulturális transzmisszió irányát.

Dioszkoridész „Materia medica” című művének példájával jól bemutatható ez a folyamat. A görög nyelvű művet elsőként Sztephanosz, Bazileosz fia fordította le arabra Bagdadban, az Abbászida korban, Dzsafár al-Mutawakkil kalifa uralkodása idején, miként erről a córdobai Ibn Dzsuldzsul tudósított még a középkorban.³⁹⁶ Ebben a fordításban több szó arab betűkkel, de görög nyelven került lejegyzésre, mert a görög kifejezés arab megfelelője vagy nem létezett, vagy nem volt a fordító előtt ismeretes. Ezt a változatot később átnézte és jelentősen korrigálta Hunajn Ibn Iszháq, aki pontosította a szövegben szereplő kifejezéseket. A kötet Andalúziába érkezett görög nyelvű változata sokáig pihent ^cAbd al-Rahmán könyvtárában (egybekötve Orosius világtörténeti munkájával), mert az ott élő muszlimok és keresztények közül senki nem értett görögül. Akkoriban az Ibériai-félszigeten is Sztephanosz fordítását használták, míg végül 951-ben (?) a bizánci császár küldött egy szerzetest, bizonyos Nikolaoszt Córdobába – az emír kérésére –, akinek többé-kevésbé sikerült beazonosítania a műben szereplő gyógyanyagokat, igaz, eközben több hibát is vétett.³⁹⁷

AZ ARABRÓL LATINRA FORDÍTOTT MŰVEK MEGJELENÉSE AZ EURÓPAI EGYETEMEKEN

A 12. századig Európában a közép- és felsőfokú egyházi iskolák tananyagának alapvető tartalmát a hét szabad művészet (*septem artes liberales*) tárgyai adták. Mindez kiegészült némi jogi, filozófiai, történelmi, építészeti, orvostudományi, illetve bizonyos szakmai jellegű képzéssel. A 11. század közepétől az 1300-as évekig terjedő időszakot az európai nevelésügy felvirágzásának tekinthetjük. Az a szellemi értelemben vett felélénkülés, ami ebben az időszakban tapasztalható volt kontinensünkön, egyértelműen kapcsolatba hozható a muszlimok által közvetített, arab (és perzsa) nyelven Európába került és itt lefordított művekkel. A tananyag s ezzel párhuzamosan az oktatási intézményrendszer struktúrája is fokozatosan átalakult, kiszélesedett és módosult a hét szabad művészet tartalma. Nem csupán a könyvekben közvetített tudományos ismeretek, de a muszlimok által Európába átplántált kísérleti-megfigyelési módszerek is rendkívül inspirálónak bizonyultak. Az európai skolasztikus módszer megjelenésének jelekörű és sokoldalú görög, perzsa, hindu, szír és arab tudományos eredmények képezték az alapját, és ebből növekedtek ki később a neo-arisztotelianus vizsgálódások is.³⁹⁸

170

A muszlim tudományosság iránti európai érdeklődés a 13. századtól vált igazán jelentőssé – sajátos módon éppen akkor, amikor az iszlám kultúrája Keleten és Nyugaton is hanyatlásának napjait élte. A latinra és más európai nyelvekre fordított művek igazi felfutását kontinensünk egyetemeinek köszönhetjük, amely intézmények többek között éppen ezeknek a műveknek, a tudományos kapcsolatok nyomán meginduló szellemi felvirágzásnak a hatására jöttek létre. Az első európai egyetemek a 12. század második felében szerveződtek meg. Ebben a korszakban Keleten már neves, sokféle tudományt oktató és gazdag könyvtárral felszerelt felsőszintű képzőhelyek léteztek, amelyek működésére, szervezeti felépítésére nagyban emlékeztetnek a fiatal európai egyetemek is. Bár a nemzetközi szakirodalomban évtizedek óta megfigyelhető bizonyos vita e témát illetően, mi magunk hajlunk arra a véleményre, hogy az európai intézmények szervezettsége inkább az ókori görög líceumokkal és akadémiákkal, esetleg a perzsi Gondsápúr felsőfokú képzőjével mutat kapcsolatot, mint a középkori muszlim (vagy zsidó) felsőszintű iskolákkal, de ez utóbbiak hatása sem zárható ki. Ki kell emelni ezzel összefüggésben, hogy az európai egyetemek keletkezési körülményei és létrejöttük okai a mai napig sem teljesen feltártak, várhatóak még új kutatási, forrásértelmezési eredmények, továbbá az is forrásokkal alátámasztható tény, hogy a 11–12. században voltak olyan európai tudósok, akik jártak keleti muszlim felsőoktatási intézményekben, tudományos központokban, és lehetséges, hogy szülőföldjükre hazatérve iskolaszervező munkájuk során is hasznosították ott szerzett ta-

pasztalataikat. A kontinens déli részén megszerveződött egyetemek különösen kiemelkedtek a muszlim közvetítéssel Európába került könyvek elterjesztése és értelmezése kapcsán.

A 12. században főként Salerno, majd a 13–14. századtól kezdve Montpellier orvosi kara említhető e tekintetben, de Párizs, Bologna, Salamanca is ide sorolható. Oxfordban csak a 14. században kezdték forgatni muszlim szerzők műveit. Az egyetemi képzés akkori sajátosságai, vagyis az, hogy a képzés alapja a szövegek elemzése és kommentálása volt, lehetővé tette, hogy a hallgatók minden egyes kezükbe kerülő mű sajátos értékeit megismerjék, és minden egyes szerző eredetiségét mérlegre tegyék.³⁹⁹ Ebben az időszakban jelentek meg az európai képzőintézményekben olyan tudós-tanárok, akik képesek voltak arab eredetiben is olvasni a műveket, mint például *Arnaud de Villeneuve* Montpellierben.

AZ EGYETEMEK TANANYAGÁNAK BŐVÜLÉSE

A 12. századtól formálódó és Európa-szerte gyorsan – bár földrajzi területenként rendkívül eltérően és aránytalanul – szaporodó egyetemek tananyagába beépült a muszlimok által közvetített művek tartalma. Ezek a tudományos ismeretek többé-kevésbé jól nyomon követhetően egészen a kora újkorig, a könyvnyomtatás elterjedése után is szerkesztés részét képezték az egyetemi curriculumnak. A muszlim hatás gyakran szinte forradalmi változásokat idézett elő a gondolkodásban, például az orvostudomány, a csillagászat és navigáció, a matematika és zeneelmélet terén, de hatással volt a filozófiai és vallástudományi gondolkodásra, a földrajz- és történettudományra és a kémiára is.

Az igen nagy számban jelenlévő orvosi művek szerepe és hatása talán a legkiemelkedőbbnek mondható. Ibn Színá Kánonja például a 12. században történt latinra fordítás után rengeteg kéziratban példányban forgott közkezen az európai egyetemeken, és 1473-ban Milánóban elkészült az első nyomtatott változata.⁴⁰⁰ A 15–16. század fordulóján a Biblia után ez volt Európában a legtöbbször újranyomtatott könyv, 1500-ig 16 kiadást ért meg.⁴⁰¹ Számos orvosi karon a 16. század végéig használták ezt a művet, de vannak adatok arra vonatkozóan is, hogy a Louvain-i egyetemen a 18. századig, Indiában pedig az 1900-as évekig tanítottak belőle.⁴⁰² A könyvben vázolt egészség-felfogás, az életvezetésre és gyógyításra vonatkozó leírások tehát hosszú időn át meghatározták az európai orvosok gondolkodását is. A középkori orvosi művek hivatkozásai egyértelműen mutatják, hogy mindenki a Kánont tartotta iránymutatónak. Egy korabeli szerző, *Ferrari da Grado* például szakmunkáiban több, mint 3000 esetben hivatkozott Ibn Színára, 1000–1000 alkalommal al-Razí és Galénosz műveire, és alig százszor említette Hippokratész nevét.⁴⁰³

171



9. ábra. Ibn Sziná Kánonjának latin nyelvű kiadása (1527)

Al-Zahrávi harminc kötetes orvosi enciklopédiája volt a másik olyan mű kontinensünkön, melyet több nyelvre is lefordítottak a középkor során, először héberre, majd latinra, és *Liber medicinae theoricæ nec non practicæ Alsaharavii* címmel adták ki. Művének sebészetről szóló 30. fejezete gyakorolta a legnagyobb hatást az európai orvosokra, évszázadokon át használták ezt (és műve egyéb részeit is) az orvosképzésben és a napi orvosi gyakorlatban. A középkori európai sebészek közül főként *Ruggerio de Frugardo*, *Rolando de Parma*, *Lanfranco* és *Guido de Chauliac* alkalmazta és fejlesztette tovább al-Zahrávi ezen könyvének ismeretanyagát. Ez utóbbi, Chauliac írt kiegészítést ahhoz az 1498-ban Velencében kinyomtatott változathoz is, amely *Cirugia parva* címmel látott napvilágot.⁴⁰⁴



10. ábra. Al-Zahrávi könyvének latin nyelvű kiadása (1519)

A sebészet oktatásával kapcsolatosan megjegyzendő, hogy egészen a 12–13. század fordulójáig általában lenézett tárgy volt ez az egyetemen, sőt, a később éppen orvosképzése kapcsán európai hírűvé váló Montpellier-i egyetemen 1163-ban egy egyházi rendelettel be is tiltották a tanítását. Ez a hozzáállás azonban idővel jelentősen megváltozott, éppen a muszlimoktól átvett ismereteknek, illetve a keresztes lovagok által Keletről hozott tapasztalatoknak köszönhetően.

Ibn Zuhr fő műve, az *al-Tajszír* szintén közismert volt mind a zsidó, mind pedig a keresztény orvosok körében. Héber fordításból készült el a 13. század második felében a *Juan de Capua* által átültetett latin fordítás, a könyv nyomtatott változata pedig – az Ibn Rusd-féle *Colliget*-tel egybekötve – 1490-ben Velencében jelent meg. Az azt követő évszázadban számos kiadás látott még napvilágot, mutatván, hogy a reneszánsz-kori európai orvoslás jelentős mértékben a muszlim orvoslás eredményeiből merítette éltető erejét. Ibn Rusd munkássága és művei talán még orvos-barátjának könyveinél is jelentősebb hatást gyakoroltak a későbbi európai kollégákra, és fontos szerepe volt az egyetemi képzésben. Az Ibn Színá műveihez írt kommentárjai mellett szakmai körökben közismert volt a mérgekről szóló latinra fordított műve (*De venenis*) és már 1255-től létezett nagy orvosi enciklopédiájának héber és több latin fordítása is. Ezt a 15. század végén Bolognában nyomtatásban is kiadták, és még 1537-ben is akadt új fordítója *Symphorien Champier* személyében.⁴⁰⁵

Európa orvoslása tehát nagyjából a 16. századig az iszlám befolyása alatt állott. A dél-európai muszlim jelenlétnek köszönhetően a vezető orvosi iskolák Salernóban, Páduában, Bolognában, Montpellierben és Párizsban működtek. Ezen egyetemek könyvtáraiban megtalálhatóak voltak a középkor századai alatt a muszlim orvosi művekről készült fordítások, és a 12–16. század között Ibn Színá, al-Razí és más muszlim orvosok elhomályosították és háttérbe szorították Hippokratész és Galénosz műveit. Bár a reneszánsz korban a görög művek újralfedezése és közvetlenül latinra való fordítása nyomán megtört az arab művek egyeduralma az orvoslás területén, Montpellierben 1555-ig, Brüsszelben pedig 1909-ig (!) muszlim orvosok művei alapján tanították e tudományt.⁴⁰⁶ Az iszlám világának gyógyszerészeti ismeretei pedig szinte az egész kontinensen a 19. századig alapul szolgáltak az egyetemi képzés és a gyógyítás kapcsán.

Ami az orvosképzés gyakorlati oldalát illeti, Európában hosszú időn keresztül nem találkozhattunk azzal a keleti módszerrel, hogy a „medikusok” a kórházakban gyakorolhattak. Maguk a kórházak csak a 12–13. századtól jelentek meg kontinensünkön, és eleinte főként csupán a fertőző betegeket különítették el bennük. Nyoma sem volt tehát a muszlim világban kiválóan megszervezett, különféle betegségek gyógyítására specializálódott kórházaknak. Az „orvostanhallgatók” nagyjából csak az 1550-es évektől szerezhettek tapasztalatokat a kórházakban, 1500-ban Strassbourg városában jegyezték fel az első rezidens érkezését.

Eukleidész és al-Khwarizmi matematikai tárgyú művei a geometria és az algebra terén szintén a kora újkorig meghatározónak bizonyultak az egyetemi oktatásban. Eukleidész „Elemek” című művének 12. századi arabról latinra fordított változatát 1482-ben adták ki először nyomtatott változatban, és rövid időn belül újra, ami mutatja a vele kapcsolato-

san megnyilvánuló korabeli olvasói (tanulói) igényt. Al-Khwarizmi egy, az indiai számolási módszereket bemutató könyvében 1–9-ig leírta a számjegyeket, és a „kis kört”, vagyis a zérót is szerepeltette a helyiérték kifejezését megkönnyítendő. Ezzel a munkájával megteremtette az alapját a napjainkban is ismert és használatos számolásnak, és lehetővé vált így a tetszőlegesen nagy számok kifejezése is. Ezekkel ismerkedett meg a 10. század végén a fentebb említett Gerbertus d’ Aurillac, és az araboktól megtanult számjegyeket helyezte a rómaiak helyébe.⁴⁰⁷ A muszlim közvetítéssel Európába került számjelölés azonban nem őáltala, hanem sokkal később, a pisai származású híres matematikus, *Leonardo Fibonacci* munkái nyomán terjedt el kontinensünkön. Az itáliai fiú – feltehetően sok más kortársához hasonlóan – kereskedő édesapja révén jutott el Algériába, egy ottani, matematikát tanító arab férfihoz, akitől megtanulta a muszlimok által akkor már régóta használt számjegyeket is. 1202-ben megjelent *Liber abaci* című könyvében mutatta be azt ez a matematikai lángelem, hogy hogyan lehet a 10 számjegy segítségével leegyszerűsíteni a korábban igencsak nehézkes számolást. (A „szám”, illetve a „zéró” szavak több európai nyelvben is tükrözik arab eredetüket: arab nyelven a *sifr* szó annyit tesz, hogy „üres” (így nevezték a zérót). A francia *chiffre*, a német *ziffer*, az angol *cipher* kifejezés mind-mind innen ered, de maga a zéró is.)⁴⁰⁸

Nagy érdeklődés kísérte a különböző muszlim csillagászati táblázatokat és kézikönyveket is. Ennek fontos oka volt az, hogy a Karoling-korban számos tudományos vita dúlt a keresztény naptárkészítéssel kapcsolatosan, így tehát az idő, az ünnepek dátumának pontosabb meghatározása miatt szükség volt kapaszkodókra. Az égmegfigyeléseket serkentette továbbá a minél pontosabb tájékozódás igénye, főként a hajósoknál. Al-Zarqáli „Toledói táblák” című munkáját Kolumbusz Kristóf idejéig használta az egész kontinens, és csak latin másolatokban maradt fenn *Tabulae Toletanae* címmel, melyek a ptolemaioszi tábláknál sokkal pontosabbak voltak. A kontinens tudósaira több generáción át fontos hatást tettek azok az ismeretek, amelyeket muszlim csillagászati művek alapján egy kikeresztelkedett hispániai zsidó, bizonyos *Pedro Alfonso* szerkesztett. A férfiú 1100 táján érkezett az angol *I. Henrik* udvarába, és ott – bár orvosként tevékenykedett – csillagászatra is tanította a körülötte levőket, például a Lotharingiából érkezett *Walcher* nevű szerzetest. Ő és Bath-i Adelardus is Pedro Alfonso követői lettek, és hozzájárultak annak a tudományos hagyománynak a kibontakozásához, amely aztán később az Oxfordi Egyetem kancellárja, *Robert Grosseteste* (megh. 1253) működésével érte el csúcspontját, aki rengeteg csillagászati megfigyelést és kísérletet hajtott végre.⁴⁰⁹ A fordítók közül a fentebb már említett Michael Scotus is kitűnt asztronómiai érdeklődésével. Ő többek között *Abú Iszháq al-Bitrúdzsi* (*Alpetragius*) csillagászati könyvét ültette át latinra, melyben a neves szerző kilenc

égi szféráról értekezve újragondolta az égi mozgásokat, magát a ptolemaioszi rendszert. Az arisztotelészi gondolatmeneten alapuló szisztema középontjaként a muszlim csillagász a Földet tételezte, és Ptolemaiosszal szemben azt hirdette, hogy csakis a külső szféra bír mozgató erővel, és a belső szférák ahhoz próbálnak igazodni, ez azonban – távolságuk miatt – csak bizonyos késéssel mehet végbe. Gondolatmenete egészen a reneszánsz korig hatott kontinensünk csillagászaira, sőt feltehetőleg magára Dantéra is.

Forgatták és tanították tovább Európában a muszlim fizika-könyveket. Például az optikáról szólóakat, mely terület több más tudományághoz hasonlóan szintén az ókori hagyományok talaján virágzott fel. A latinus nevén Alhacenként ismert *Ibn al-Hajszam* (965–1039) fő műve, a „Könyv az optikáról” (*Kitáb al-manázir*) egészen a 17. századig nagy befolyást gyakorolt úgy a keleti, mint a nyugati tudományfejlődésre: művét például Kepler is használta, s hatott Newtonra is. Több jelentős tanítása közül (az inercia-elv felfedezése, a fénytörés, homorú és domború tükrök visszatükrözési sajátosságainak magyarázata stb.) legkiemelkedőbbek voltak a szférák kristályos szerkezetéről szóló leírásai.

Hallatlan érdeklődés mutatkozott az európaiak részéről a keleti alkímiai művek iránt is.⁴¹⁰ Az alkímia (melyből a kémia szó is származik) a hellenisztikus Egyiptomból indult hódító útjára, és a muszlim birodalomban a 8. századtól kezdve vált igazán jelentőssé, különösen *Abú Músza Dzsábir Ibn Hajján al-Azdí* (721–815), latinus nevén *Geber* tevékenysége nyomán. A neves alkímista több, mint 500 különböző könyvet írt, melyek közül alig 80 maradt ránk. Ő volt az, aki tökéletesített több kémiai eljárást, például a szublimálást, a szűrést, a desztillálást, az elpárolgatatást, az olvasztást és a kristályosítást. Az anyaggal foglalkozván Dzsábir (csaknem ezer évvel John Dalton előtt) megállapította, hogy „ha az atom képes lenne osztozni, olyan erő szabadulhatna fel, amely elegendő volna egy Bagdad területű város lerombolásához”.⁴¹¹ „Ásvány”-osztályozását hosszú időn keresztül használták: az első csoportba sorolta azokat az anyagokat, amelyek hevítésre elpárolognak, mint a kén, az arzén, a higany, az ammónia és a kámfor; a másodikba a kalapáccsal megművelhető fémestesteket; az utolsó csoportba pedig a nem megmunkálható „közet-testeket” sorolta.⁴¹² A neoplatonikus misztika talaján kibontakozó gondolatok fogalmazódtak meg továbbá olyan muszlim könyvekben is, amelyek szintén hatottak az európai gondolkodásra, például *Abú Maszlama al-Madzsrítí* „A bölcs célja” (*Ghaját al-hakím*) című műve és a „Picatrix”. Az utóbbi (feltehetőleg a 11. században keletkezett, bizánci és szír forrásokra visszavezethető) hermetikus tanításokról szóló, arabról latinra átültetett könyv a humanizmus idején gyakorta használt forrása lett a firenzei újplatonikus gondolkodóknak, *Marsilio Ficinónak* és *Pico della Mirandolának*.

Mindezekon kívül irodalmi munkák (például a „Kalíla és Dimna”), földrajzi leírások, botanikai szakmunkák és zenei összeállítások latinra fordított változatai is az érdeklődés középpontjában álltak Európában, bár ezek szerepe a középkori egyetemi képzésben messze elmaradt a fenti műveketől. Magát a Koránt is több helyszínen és több alkalommal lefordították kontinensünkön, tanulmányozása azonban főként szerzetesi kolostorok csendes szobáiban történt, és természetesen nem volt része az intézményesült oktatásnak.

A GONDOLKODÁS MEGÚJULÁSA

E tudományos eredmények és művek mellett Európa kultúráját illetően ki kell emelni a filozófiai gondolkodás és logika kapcsán is a muszlimok fontos szerepét. A fordítások nyomán az iszlám birodalomba jutott ókori görög művek óriási befolyást gyakoroltak előbb a muszlim, majd az európai gondolkodásra⁴¹³, főleg a középkori muszlim filozófiai gondolkodás két jelentős képviselője: al-Farábí és Ibn Színá révén. Mindketten neoplatonikus gondolkodók voltak, és ugyanabból a könyvből merítették inspirációt: egy Arisztotelésznek tulajdonított, valójában azonban Plótinostól való műből. Ugyanakkor ki kell emelni, hogy e két muszlim hitű gondolkodó lényeges pontokban eltért görög elődjétől: például míg Plótinosz politeista volt, al-Farábí és Ibn Színá természetesen szigorú egyisten-hívó.⁴¹⁴ Al-Farábí (kb. 870–954) leginkább tudományrendszerező törekvéseivel tűnt ki, elemzők szerint olyan szerepet töltött be az iszlám világában, mint az általa igen nagyra tartott, arab kommentárokkal közzétett Arisztotelész a görögöknél. Sokat fáradozott élete során a különböző filozófiai iskolák összebékítésén. Követője és gondolatainak továbbfejlesztője, a rendkívül sokoldalú elme, Ibn Színá filozófiai munkássága is kiemelkedő és meghatározó volt a középkorban, úgy az iszlám világában, mint a keresztény Európában, ahol hatott többek között *Aquinói Tamásra* és *Duns Scotusra* is. Az andalúziai Ibn Rusd pedig az arisztotelészi művekhez írt kommentárjaival vált híressé filozófiai szempontból a kortársak, illetve az utókor előtt, és Arisztotelész hosszú időn át szinte csakis az ő közvetítésének köszönhetően volt jelen az európai gondolkodásban. Műveiben törekedett az értelem és a filozófia összeegyeztetésére, kifejtve, hogy az igazság mindegyik által elérhető. Több elemző kiemeli, hogy Ibn Rusd filozófiáját a keresztény Európában félreértelmezték, és gondolataira mint a „kettős igazság” elméletére tekintettek, holott ő nem ezt fejtette ki.

A skolasztikus gondolkodókra nála nagyobb hatást gyakoroltak azok a muszlim vallásjoggal foglalkozó tudósok, tudós testületek, amelyek – részben már a görög művek arabra fordítása előtt – kidolgozták a gon-

dolgozás új módszereinek alapelemeit. Elsőként a *khiláf* (Nyugaton ezzel megfeleltethető lett később a *sic-et-non*) és a *munázara* (latinul *disputatio*) alakult ki, majd Arisztotelész „Organon”-jának hatására a *dzsadal* (dialektika). Az tehát, amit a reneszánsz kori humanisták skolasztikus módszerként emlegettek, alapjaiban megtalálható volt már a 12. század előtt is több muszlim tudós műveiben. Például *Ibn cAqíl* (megh. 1119) könyveiben, aki az érvelés véletlenszerű gyakorlata helyett a dialektika segítségével a tudományos vita valóságos művészetét fejlesztette ki. Művét, a „Világos könyv a jogtudomány forrásairól és módszereiről” (*Al-wádirh fi uszúl al-fiqh*) címűt a madraszákban jogot tanuló diákok is használták. A bölcséleti tudományok az iszlámban már jóval az európai hasonló folyamatok előtt a vallástudomány és vallásjog alapjaivá („szolgálóleányaivá”) váltak. A logika és dialektika kettősből az iszlámban mindig ez utóbbi volt a fontosabb, Európában ugyanakkor a 11. század végéig a két fogalmat szinonimaként használták. Csak ezt követően, arab nyelvű forrásokból szívárgott be a latinba a *logica nova*. A disputáció ettől kezdve a tudományos előmenetel elengedhetetlen állomása lett, a mai napig ez a doktori védések alapja.⁴¹⁵

Összességében megállapítható, hogy a 15–16. századi humanisták megjelenéséig kontinensünk tudósainak és diákjainak jelentős része a muszlim közvetítéssel Európába került – olykor csak többszörös áttétel után latinra fordított – változatban ismerte az ókori kultúrák fennmaradt szellemi eredményeit. A muszlimok – összegyűjtve és kibővítve-megőrizve – évszázadokon keresztül éltették és közvetítették a tudományos eredmények és módszerek sokaságát. Az európai oktatásügy egészen a kora újkorig – esetenként jóval tovább is – támaszkodott ezekre a művekre és hagyományokra. A humanisták eredeti kútfőkhöz visszaforduló, a „tisza forrást”, az eredeti nyelven tanulmányozandó szöveget kívánó és hangsúlyozandó magatartásmódja idézte elő első-sorban a muszlim közvetítésű művek háttérbe szorulását. Az eredeti (görög) szövegeket tanulmányozva több reneszánsz kori gondolkodó és fordító felhívta a figyelmet az évszázadok alatt bekövetkezett szövegfrontásokra és tudatos vagy véletlen félrefordításokra, kihagyásokra. Filológiai munkásságuknak köszönhetően a korábbiaknál érzékelhetőbbé váltak azok a hatások, amelyek egymás után érték a muszlim és nem muszlim tudósok generációit. Többen voltak úgy, mint például a 16. században a franciaországi orvos, Rabelais, aki – miután görög eredetiből lefordította az Ibn Színára is nagy hatást gyakorló Hippokratész-féle „Aforizmak”-at – belátta, hogy több muszlim tudományos műnek régi görög vagy egyéb eredetű gyökerei vannak.

(A görög forrásművek tanulmányozásához sajátos módon éppen az a muszlim civilizáció történetével összefüggő eseménysor járult hozzá, melynek során a törökök terjeszkedését követően görögök ezrei mene-

kültek a 15. század közepén Itáliába, és vitték magukkal a ritka értéket képviselő kéziratok könyveiket is.)

A 16. századtól kezdve már jól kimutatható az a visszahatás is, amit a középkori muszlim és az ókori görög-római tanítások alapjain megizmosodó európai tudományosság tett az iszlám világának országaira. Ettől az évszázadtól kezdve a muszlim tudósok egyre inkább érzékenyebbé és érdeklődővé váltak például az európai gyógyeredmények iránt, és Vesalius, Paracelsus, illetve követőik műveikkel, gondolkodásukkal felkeltették arabok, perzsák, indiaiak és törökök kíváncsiságát. Kiemelendő az is, hogy az európaiak közvetítették Kelet felé azokat az újvilági gyógynövényeket, amelyeket Amerikából hoztak be (például a *guaiacum*-ot vagy a vértisztító *szasszaparilla* gyökeret).

Ettől az időszaktól kezdve Európa figyelme egyértelműen elfordult a muszlim tudományosság felől, és kevés kivételtől eltekintve napjainkig megfigyelhető az a fajta „nyugati” magatartás, amely nem veszi figyelembe, nem is igazán ismeri az újabb- és legújabbkori muszlim tudósok eredményeit.

ÖSSZEGZÉS

Ez a könyv megpróbált áttekintést adni a középkori muszlim nevelés- és művelődéstörténetéről, valamint a főbb korabeli tudományos eredményekről. Az iszlám vallás, melynek tanításai között kiemelt helyen szerepel a tanulás, a tudás, Allah teremtett világának minél alaposabb megismerését a hitbeli megerősödés és kiteljesedés egyik legfontosabb eszközének tekinti. Tudatlan ember az iszlám szerint nem lehet igaz muszlim, hiszen akkor nem ismeri jól a Korán szövegét, a hadiszokat, s így végső soron a legfőbb életvezetési elvek, viselkedési módok és vallásos kötelezettségek maradnak rejtve számára. Ezek ismerete és gyakorlása nélkül pedig nem lehet értékes tagja a hívők közösségének, márpedig az iszlám kifejezetten közösségi vallás, társadalom- és közösségszervező gondolati rendszer.

180 Az iszlám világában a középkor elején szóban, majd írásos formában is továbbadott ismeretek átíveltek a földrajzi határokon, és képesek voltak egymástól távol élő híveket szellemi síkon összekapcsolni. Az iszlám keletkezése pillanatától más népek felhalmozott ismereteit is felhasználta, és módszereikkel együtt azokat beépítette saját rendszerébe. Lehetővé tette ezt az a környezet, ahol a Mohamed által hirdetett vallás terjeszkedni kezdett, a perzsa, szír és indiai tudósok kutatói és fordítói munkája. A muszlimok az ókori és kora középkori ismeretegyüttes hatalmas és szilárd alapjára építhették fel kultúrájuk palotáját. Tették azonban mindezt úgy, hogy saját tapasztalataikkal és eredményeikkel is kiegészítették a korábbiakat, gyakran komoly kritikáját nyújtva elődeik vagy kortársaik műveinek.

Így jött létre az a bámulatos eredményeket produkáló, Európát is inspiráló, folytonosan fejlődő tudás-együttes, mely jóval több volt, mint az antikvitás és kora középkor anyagának pusztá kompilációja. Számos – bár kétségkívül nem minden – esetben régi források közt kutatva szemtanúi lehetünk a középkori muszlim tudósok saját felfedezéseinek, nívumként felfogható kijelentéseinek. Ehhez természetesen sok-sok, jelenleg az európaiak szeme előtt többnyire rejtve maradó forrás feltárása szükségeltetik még, nehéz és hosszadalmas összehasonlító és hatásvizsgálatok lefolytatása. Ugyanez vonatkozik az európai és muszlim neveléstörténet kapcsolódási pontjainak világosabb feltárására is. A muszlim nevelés- és művelődéstörténet, illetve a tudományok történetjének hiteles és részletesebb feltárásához tehát akkor juthatunk majd még közelebb, ha a témáról írt másodlagos forrásnak tekinthető feldolgozások mellett számot vetünk még több eredeti kútfő tartalmával is. A

kulturális értékek középkorban élt muszlim közvetítői munkájukkal és eredményeikkel kétségkívül nagyban hozzájárultak az emberiség fejlődéséhez, Európa szellemi felvirágzásához.

A világban a 3. évezredben felélénkülő Kelet-kutatás várható, és a bölcséleti tudományok művelői között ismét akadnak majd olyanok is – a magyarországi lángelme, Goldziher kései utódaiként –, akik jelentős eredményeket érnek el az iszlám megismerése kapcsán. Az is sejthető, hogy mindez szerves részét képezi majd egy, a bolygó egészére figyelő gondolkodásnak, hiszen a világ kulturái folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra, nem pedig elzártan, egymástól elszigetelten léteznek, és valamennyi közösség jelentős értékekkel rendelkezik. A tudományos vizsgálódások eredményességét jelentősen javíthatná a muszlimok és nem muszlimok, Kelet és Nyugat között kiszélesedő párbeszéd, átgon- dolt és közösen végigvitt történeti és egyéb tárgyú kutatások.

„Tudjátok meg, hogy a tudás olyan nyomot és illatot hagy maga után, amely hirdeti létezését annak, aki nyomában jár; a tudást mindig körbeveszi egy fényugár és csillóság övezi, mely felragyogtatja.”

(Abdul Latíf al-Bagdádí)

JEGYZET

- 1 *Vass, E.*: Goldziher Ignác és az iszlamológia Magyarországon. In: Goldziher Ignác: *Az iszlám*. Magvető, Budapest, 1980. 510. o.
- 2 Pl.: A Korán. A törökök társadalmi és vallási törvénykönyve. Kiadja *Szokolay István*, Pest, 1856.
- 3 A muszlim neveléstörténettel foglalkozó magyarországi művek rövid, kritikai bemutatását lásd: *Kéri Katalin*: „Egyetemes” neveléstörténet-írás – Iszlám neveléstörténet nélkül? In: *Valóság* 2001/8. 40–51. o.
- 4 Ld. pl.: *Verédy Károly* (szerk.): *Paedagogiai encyclopaedia* különös tekintettel a népoktatás állapotára. Athenaeum, Budapest, 1886. Ld.: „Afrika nevelési állapota” és „Arab tudományosság és nevelés” címszavak, 3–8. és 37–38. o.
- 5 *Goldziher Ignác*: *Az iszlám*. Budapest, 1881. hasonmás kiadása: Magvető, Bp., 1980.
- 6 *Goldziher Ignác*: Muhammedán főiskolai élet. In: *Budapesti Szemle*, 1879/XL. 302–323. o.
- 7 *Asbóth János*: *Utazás Egyiptomban és Palesztínában*. Budapest, 1883.
- 8 *Fináczy Ernő*: *A középkori nevelés története*. Budapest, 1926. „Muszlimok és zsidók” című fejezet, 289–296. o.
- 9 Fináczy könyve lábjegyzetében ezt írta: „Ebben az egész cikkelyben Goldziher Ignácnak azt a tanulmányát követem, mely a dr. James Hastings szerkesztése mellett megjelenő *Encyclopedia of Religion and Ethics* 198–207. lapjain olvasható. E cikkben össze van gyűjtve az egész idevágó irodalom is. – V. ö. még G. Bauer: *Jüdische und muhammedanische Erziehung a Schmid-féle nagy neveléstörténet II. kötetének 1. részében*, az 549–611. lapokon.” Uo. 289. o.
- 10 *Pedagógiai Lexikon* II. k. Főszerk.: *Nagy Sándor*; Akadémiai, Budapest, 1977. 265–266. o.
- 11 *Glaserapp, Helmut von*: *Az öt világvallás*. Gondolat, Budapest, 1987. 369. o.
- 12 *Armstrong, Karin*: *Mohamed. Az iszlám nyugati szemmel*. Európa, Budapest, 1998. 78–80. o.
- 13 *Simon Róbert*: *Korán – A Korán világa*. Helikon, Budapest, 1994. 422–423. o.
- 14 *Santoni, Eric*: *El Islam*. Ed. Acento, Madrid, 1997. 11–12. o.
- 15 *Simon R.*: *Korán – A Korán világa...* i. m. 426. o.
- 16 Nevének helyes olvasata: *Muhammad*
- 17 Allah nevének helyes magyar átírása – a szokásos használattól eltérően – *Alláh*, hiszen a szó arab alakjában a második „l” után szerepel egy kis alif. Tekintettel azonban arra, hogy valamennyi magyar nyelven kiadott forrásszövegben, melyekből könyvünkben jócskán idézünk, „Allah” szerepel, az egységes forma használata miatt művünkben mindvégig mi is ezt az alakot használjuk.
- 18 *Simon R.*: *Korán – A Korán világa...* i. m. 449. o.
- 19 *Goldziher Ignác*: *Az iszlám vallása*. In: *Uő.: Az iszlám kultúrája*. II. kötet, Gondolat, Budapest, 1981. 783. o.
- 20 *Cahen, Claude*: *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat, Budapest, 1989. 18. o.
- 21 *Simon R.*: *Korán – A Korán világa...* i. m. 455. o.
- 22 *Robinson, Francis*: *Az iszlám világ atlasza*. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest, 1996. 22. o.

- 23 Az iszlám történelmének eseményeit, szakaszait, az egyes uralkodók, dinasztiák tetteit, családfáját számtalan mű tárgyalja magyar és idegen nyelven is. Lásd például: *Cahen*: Az iszlám a kezdetektől... i. m.; *Benke József*: Az arabok története. Alexandra, Pécs, é. n.; *Rogers, Michael*: A hódító iszlám. Helikon, Budapest, 1987. stb.
- 24 *Simon R.*: Korán – A Korán világa... i. m. 30–31. o.
- 25 Részletesebben l.: *Rogers*: A hódító iszlám... i. m. 23–25. o.
- 26 *Cahen*: Az iszlám a kezdetektől... i. m. 27–28. o.
- 27 Uo. 31. o.
- 28 *Robinson*: Az iszlám világ atlasza... i. m. 23. o.
- 29 Szeretnénk kiemelni, hogy a középkori, 711-ben muszlimok által elfoglalt, folyamatosan változó területű és népsűrűségű Andalúzia (*al-Andalus*), melyet könyvünkben mindvégig emlegetünk, csak részben azonos a mai Andalúziával.
- 30 Erről részletesebben lásd: *Mazahéri, Aly*: A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig. Európa, Budapest, 1989. 372–378. o.
- 31 *Firdauszi, Abulkászim Manszúr*: Királyok könyve – Sahnáme. Magyar Helikon, Budapest, 1975. Fordította: Devecseri Gábor.
- 32 *Benke J.*: Az arabok története... i. m. 183–184. o.
- 33 *Robinson*: Az iszlám világ atlasza... i. m. 26–27. o.
- 34 *Nakosteen, Mehdi*: History of Islamic Western Education A. D. 800–1350. University of Colorado Press, Boulder, Colorado, 1964. 11. o.
- 35 Uo. 11. o.
- 36 *Petrusevszkij, I. P.*: Iszlám v Iránye v VII–XV vea. Izd. Leningradskovo Unyiverszityéta, Leningrad, 1966. 99. o.
- 37 Ld. erről: *Simon R.*: Korán – A Korán világa... i. m. 460–476. o.
- 38 *Santoni*: El Islam... i. m. 24. o.
- 39 *Simon R.*: Korán – A Korán világa... i. m. 492–493. o.
- 40 *Vernet, Juan*: El islam en España. Mapfre, Madrid, 1993. 31. o.
- 41 *Delgado, Buenaventura* (ed.): Historia de la educación en España y América I. La educación en la Hispania antigua y medieval. Fundación Santa María, Morata, Madrid, 1992. 181. o.
- 42 *Goldziher Ignác*: A hadisz kialakulása. In: Uő.: Az iszlám kultúrája I. k., i. m. 200. o.
- 43 18. hadisz. In: A negyven hagyomány. I. I. F. S. O., Budapest, 1984. 46. o.
- 44 *Goldziher I.*: A hadisz kialakulása... i. m. 219–220. o.
- 45 Uo. 246–247. o.
- 46 E fejezet megírásához felhasználtam *Mohamed Eisha Shubail* azonos című tanulmányát. Kézirat, Komló, 2001.
- 47 *Mawdudi, Szayyid Abu-l-A'la*: Az iszlám alapelvei. Világnézet és élet az iszlámban. Magyar Iszlám Jótékonyági Alapítvány, Budapest, é. n. 82–84. o.
- 48 Ld. erről: *Kéri Katalin*: Allah vendégei – A mekkai zarándoklat. In: Valóság, 2002/3. 60–68. o.
- 49 Ld. erről: *Soha Abboud-Haggat*: El juicio final en el Islam. In: La Aventura de la Historia 1999/14. 82–87. o.
- 50 *Mawdudi*: Az iszlám alapelvei... i. m. 92. o.
- 51 L.: Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 84. éjszaka. Fordította: *Prileszky Csilla*. Atlantisz, Budapest, 2000. 531–532. o.
- 52 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 15. éjszaka i. m. 150. o.
- 53 *Badawi, J. A.*: The Status of Woman in Islam. Maramer, Buraydah, 1991. 15. o.
- 54 Erre vonatkozó részlet a Koránban is van: „A vagyon és a fiúgyermek az evilági élet ékességei.” Korán 18: 46
- 55 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 45. éjszaka i. m. 406–407. o.
- 56 *Heller, E.-Mosbahi, H.*: Tras los velos del islam – Erotismo y sexualidad en la cultura árabe. Herder, Barcelona, 1995. 42. o. A verset spanyolból fordította: Kéri Katalin. Megjegyzés: Marván az Omajjádakkal rokonságban álló medinai kormányzó volt a 7. században, Muáwija pedig a dinasztia egyik kalifája.

- 57 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 109. éjszaka i. m. 605. o.
- 58 Idézi: *Wiebke, Walter*: Femmes en Islam. Sindbad, Paris, 1981., 43. o. A verset franciából fordította: Kéri Katalin.
- 59 Uo. 42. o.
- 60 *Chebel, Malek*: Encyclopédie de l'Amour en Islam. Payot, Paris, 1995. 359. o.
- 61 *Marín-Guzmán, R.*: La familia en el islam. Su doctrina y evolución en la sociedad musulmana. In: Estudios Asia y Africa 99., 1996 1–4., XXXI/1. 125. o.
- 62 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 53. és 58. o.
- 63 L.: Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 109. éjszaka i. m. 605. o.
- 64 Ld. erről még: *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 54–55. o.
- 65 Különböző muszlim jogi iskolák képviselői eltérően vélekednek arról, hogy pontosan hány éves korukig legyenek a gyermekek az anya felügyelete alatt, és e vélemények aszerint is változnak, hogy a gyermek fiú vagy leány.
- 66 A perzsa *harim*, illetve az indiaiaktól átvett *zenáneh* volt a muszlimok körében az első megnevezése a női szobáknak vagy sátonak. Ez a kifejezés *hárem*-mé az Oszmán török birodalom idején változott, és mint az érzéki, buja gyönyörök helyszíne, a fantasztikus luxus elzárt tere került be az európai köztudatba. A valóságban azonban a hárem nem más, mint az a szent és különös gonddal védelt lakrész, ahol egy-egy muszlim család nőtagjai és a kisgyermekek éltek, és ahová csak a ház ura vagy fiai léphettek be, esetleg még az orvos. E lakótér volt a kisgyermekkori nevelés legfontosabb színhelye.
- 67 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 58. o.
- 68 *Goldziher I.*: A hadisz kialakulása i. m. 206. o.
- 69 Ez az iszlám előtti idők termékenységvarázsló rítusaihoz visszavezethető, és nem az iszlámban előírt eljárás olyan mértékben meggyökeresedett egyes muszlim országokban (Szudán, Egyiptom), hogy a tiltakozások és tiltások ellenére még napjainkra sem tűnt el véglegesen.
- 70 *Marín-Guzmán*: La familia en el islam... i. m. 127. o.
- 71 Tarafa Ibn al-Abd: Khulát emlékei (részlet). Fordította: Jékely Zoltán. In: Arab költők a pogánykortól napjainkig. Vál.: *Germanus Gyula*; Magyar Helikon, Budapest, 1961. 66. o.
- 72 Imrul Kaisz Kaszidája (részlet). Fordította: Jékely Zoltán. In: Arab költők antológiája... i. m. 64. o.
- 73 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 16. éjszaka i. m. 154. o.
- 74 Al-Huszajn ibn ad-Dhahhák: Elégia fia halálára (részlet). Fordította: Jékely Zoltán. In: Arab költők... i. m. 181–182. o.
- 75 *Firdauszi*: Királyok könyve... i. m. 174. o.
- 76 *Cahen*: Az iszlám a kezdetektől... i. m. 105. o.
- 77 Uo. 106–107. o.
- 78 Uo. 109–110. o.
- 79 *Nakosteen*: History of Islamic Western Education... i. m. 14. o.
- 80 Ktésziphón a Tigris folyó bal partján elterülő, már az ókorban is létező nagyszerű város volt, mely a Szászánidák uralkodása alatt igazi metropolisszá fejlődött. A csodálatos építményeiről is nevezetes szellemi központot 637-ben elfoglalták és kifosztották az arabok, és miután az Abbászidák Bagdadot tették meg fővárosuknak (8. század), Ktésziphón le hanyatlott.
- 81 *Benedek István*: Hügieia. Az európai orvostudomány története. Gondolat, Budapest, 1990. 78. o.
- 82 Gondisápúr kozmopolita városa Perzsia délkeleti részén feküdt. Alapítója *I. Sápúr* (241–271) volt. A város neve a történelem folyamán mindig valamelyest módosult, ez az általunk használt változat az arabizált forma. Bár etimológiailag meglehetősen homályos a kifejezés eredeti jelentése, a város neve feltehetőleg annyit tesz, hogy „Sápúr városa, mely jobb, mint Antiochia” (t. i. építészeti-esztétikai értelemben).
- 83 *Nakosteen*: History of Islamic Western Education... i. m. 21. o.

- 84 Uo. 15. o.
 85 *Iványi Tamás*: Az arab nyelv. In: *Ligeti Lajos* (főszerk.): Keleti nevek magyar helyesírása. Akadémiai, Budapest, 1981. 105–106. o.
 86 Ld. erről például: *Germanus Gyula*: Az arab nyelv szelleme. In: Gondolatok Gül baba sírjánál. Vál., szerk.: Antall József. Gondolat, Budapest, 1984. 253–273. o.
 87 Hasonlóan, mint például Apáczai Csere Jánosnak a Magyar encyclopaedia megalkotásakor.
 88 *Vernet, Juan*: Lo que Europa debe al islam de España. El Acanalado, Barcelona, 1999. 124. o.
 89 Egyes kutatók ezt a nézetet vitatják, és az arab írást a palmyrai írásból származtatják.
 90 *Dévényi Kinga – Iványi Tamás*: Az arab írás története. Kőrösi Csoma Társaság Keleti Nyelvek Kollégiuma, Budapest, 1987. 21. o.
 91 Uo. 36. o.
 92 A feljegyzések szerint például a badri csatában fogságba esett mekkaiaknak fejéenként 12 medinai fiút kellett megtanítaniuk írni.
 93 *Molina, Muñoz Antonio*: Córdoba de los Omeyas. Planeta, Barcelona, 1994. 115. o.
 94 *Tevan Andor*: A könyv évezredes útja. Gondolat, Budapest, 1984. 53. o.
 95 *Dévényi K. – Iványi T.*: Az arab írás története... i. m. 67. o.
 96 *Molina*: Córdoba de los Omeyas... i. m. 116. o.
 97 *Dévényi K. – Iványi T.*: Az arab írás története... i. m. i. m. 55. o.
 98 A történetet idézi: *Shalaby, Ahmad*: History of Muslim Education. Dar al-Kashshaff, Beirut, 1954. 74. o.
 99 Uo. 75–76. o.
 100 *Dévényi K. – Iványi T.*: Az arab írás története... i. m. 68. o.
 101 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 187. o.
 102 *Hitti, P. K.*: History of the Arabs. MacMillan, London, 1960. 414. o.
 103 *Dodge, Bayard*: Muslim Education in Medieval Times. The Middle East Institute, Washington, 1962. 14. o.
 104 *Goldziher Ignác*: Muhammedán főiskolai élet. In: Az iszlám. Magvető, Budapest, 1980. 384–385. o.
 105 Ben Szaid: Maghreb. In: *Sánchez-Albornoz, C.*: La España musulmana I. Espasa-Calpe, Madrid, 1978. 415–416. o.
 106 *Tritton, A. S.*: Muslim Education in the Middle Ages. Luzac & CO. LTD., London, 1957. 195. o.
 107 *Armstrong*: Mohamed. Az iszlám nyugati szemmel... i. m. 83. o.
 108 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 1. o.
 109 *Nakosteen*: History of Islamic Western Education... i. m. 42. o.
 110 *Rogers*: A hódító iszlám... i. m. 97. o.
 111 *Barcilo* i. m. 216. o. és *Marín-Guzmán*: La familia en el islam... i. m. 1996. 128. o.
 112 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 109. éjszaka i. m. 605–606. o.
 113 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 25. o.
 114 Uo. 25. o.
 115 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelembe. Osiris, Budapest, 1994. Fordította: Simon Róbert. 531. o.
 116 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 24. o.
 117 Uo. 51. o.
 118 Uo. 57. o.
 119 Ez több muszlim szerző műveiben is megerősítést nyer, pl.: Ibn Dzsubajr, Ibn Battúta, Ibn Khaldún.
 120 *Nakosteen*: History of Islamic Western Education... i. m. 44. és 46. o.
 121 A *kataba* annyit tesz: ír, *maktab* pedig azt a helyet jelöli, ahol az írás tevékenysége zajlik.
 122 The Encyclopaedia of Islam V. (Ed.: Bosworth, C. E., Donzel, E. van, Lewis, B. and Pellat, Ch.), *E. J. Brill*, Leiden, 1986. 567. o.

- 123 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 161. o.
 124 Idézi: *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 58. o.
 125 Uo. 21. o.
 126 Historia de la Humanidad III. Las grandes civilizaciones medievales I. (*Eliséeff, V., Naudon, J., Wiet, G., Wolff, Ph.* ed.) Planeta, Barcelona, 1977. 489. o.
 127 *Ribera y Tarrago, Julián*: Disertaciones y opusculos I. Madrid, 1928. 264. o.
 128 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelembe... i. m. 529. o.
 129 Uo. 527. o.
 130 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelembe... i. m. 520. o.
 131 *Az-Zarnuji, Burham Ad-Din*: Instrucción del estudiante: el método de aprender. Libros Hiperión, Madrid, 1991. Ford., bevez.: Kattan, Olga. 72. o.
 132 *Delgado*: Historia de la educación en España y América I. i. m. 187. o.
 133 *Az-Zarnuji*: Instrucción del estudiante: el método de aprender... i. m. 99. o.
 134 *Kuhne Brabant, Rosa*: Algunos aspectos de la literatura didáctica entre los medicos arabes. In: Actas de las II. Jornadas de Cultura arabe e islamica 1980. Instituto Hispano-Arabe de Cultura, Madrid, 1985. 273. o.
 135 *Tritton*: Muslim Education in the Middle Ages... i. m. 1. o. és *Nakosteen*: History of Islamic Western Education... i. m. 46. o.
 136 Uo. 18. o.
 137 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 4. o.
 138 *Tritton*: Muslim Education in the Middle Ages... i. m. 18. o.
 139 *Ibn Sahnún*: Le livre des rēgles de conduite des maîtres d'école. In: Revue des Études Islamiques, 21. vol. Librairie Orientaliste, Paris, 1954. (Közézetési, ford.: Lecomte, Gérard). 87. o.
 140 *hadd (hudúd)*: a Koránban olvasható törvényes büntetések. Uo. 87. o.
 141 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelembe... i. m. 530. o.
 142 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 150. o.
 143 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelembe... i. m. 530. o.
 144 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 151. o.
 145 Uo. 152. o.
 146 Magyarországon gyakrabban használatos az iskolatípus törököktől átvett *medresze* elnevezése, vizsgált korszakunk nyelvhasználatának visszatükrözéséhez azonban helyesebbnek tartjuk a *madrasza*-ként való átírást.
 147 *Madrassa*. In: The Encyclopaedia of Islam V. i. m.
 148 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 141. o.
 149 A témáról lásd pl.: *Tibawi, A. L.*: Origin and character of al-madrasah. In: Arabic and Islamic Themes. Luzac & Company, London, 1976. 212–227. o.
 150 *Makdisi, George*: The rise of colleges-Institutions of learning in Islam and the West. Edinburgh University Press, Edinburgh, 1981. 28–29. o.
 151 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1123. o.
 152 Uo. 1126. o.
 153 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 164. o.
 154 *Rogers*: A hódító iszlám... i. m. 52. o.
 155 Idézi: *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 69. o.
 156 Uo. 214. o.
 157 *Galino, María Ángeles*: Historia de la educación I. Gredos, Madrid, 1968. 463. o.
 158 Historia de la Humanidad III. i. m. 496. o.
 159 *Hillenbrand, R.*: Architecture. In: The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1137–38. o.
 160 History of al-Azhar. The Fatimids (972–1171). <http://www.ims.uwindsor.ca/~azhar/HISTORY/Fatimid.html> (2001. 12. 22.)
 161 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 212–213. o.
 162 Uo. 213. o.
 163 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1127. o.
 164 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 22–23. o.

- 165 *Makdisi, George*: Muslim institutions of learning in eleventh-century Baghdad. In: Religion, Law and Learning in Classical Islam. Variorum, Great Yarmouth, 1991. VIII/2–3. o.
- 166 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 165. o.
- 167 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1127. o.
- 168 Idézi: *Makdisi*: The rise of colleges-institutions... i. m. 30. o.
- 169 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 20. o.
- 170 *Mialaret, G. – Vial, J.* (dir.): Histoire mondiale de l'éducation I. Presses Universitaires de France, Paris, 1981. 273. o.
- 171 *Rogers*: A hódító iszlám... i. m. 100. o.
- 172 A Musztanszirijja régi épületének képét lásd: *Udvary Gyöngyvér-Vincze Lajos*: Iráki piramis. Kossuth, Budapest, 1984. 2. kép
- 173 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 167. o.
- 174 Ibn Battúta zárandokútja és vándorlásai. Vál.: *Boga István*; Ford.: Boga István és Prileszky Csilla. Gondolat, Budapest, 1964. 112–113. o.
- 175 Idézi: *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 211. o.
- 176 *Mialaret-Vial*: Histoire mondiale de l'éducation I. i. m. 275. o.
- 177 *Gilbert, Joan E.*: Institutionalization of Muslim Scholarship and Professionalization of the „ulamá” in Medieval Damascus. In: Studia Islamica, Paris, 1980/52. 120. o.
- 178 *Ashtor, E.*: Salaires dans l'Orient médiéval à la Basse-Époque. In: Revue des Études Islamiques, 1971/39. 104–105. o.
- 179 *Munibur Rahman*: Madrasa in Muslim India. In: The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1134–1136. o.
- 180 *Hillenbrand, R.*: Architecture. In: The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1136. o.
- 181 Historia de la Humanidad III. i. m. 499. o.
- 182 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 29. o.
- 183 Uo. 35. o.
- 184 *Ribera y Tarrago, Julian*: Discurso – leído en la Universidad de Zaragoza: La enseñanza entre los musulmanes españoles. Zaragoza, 1893. 287. o.
- 185 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 36. o.
- 186 Uo. 36. o.
- 187 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1130. o.
- 188 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 289. o.
- 189 Kalíla és Dimna. Klasszikus arab mesék. Fordította: *Prileszky Csilla*. Európa Kiadó, Budapest, 1978.
- 190 Magyarul lásd tőle: A szűz és az asszony. In: A szűz és az asszony. Vál.: *Simon Róbert*. Magyar Helikon, Budapest, 1973.
- 191 Ld. erről: *Tüske László*: A qaszída. Vázlat egy arab irodalmi forma korai történetéhez. In: Muszlim művelődéstörténeti előadások. Szerk.: Tüske László; Iskolakultúra Könyvek 10., Pécs, 2001. 201. o.
- 192 Uo. 201. o.
- 193 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 39. o.
- 194 Középkori muszlim költők életrajzáról és műveiről lásd: Klasszikus perzsa költők – Perzsa költők antológiája. Szerk., bevez. tanulmányt írta: *Simon Róbert*. Magyar Könyvklub, Budapest, 2002.; Perzsa költők antológiája. Vál.: *Képes Géza-Simon Róbert*; Európa, Budapest, 1968.; Perzsa költészet. Fordította: *Faludy György*. Glória Kiadó, Budapest, 1999.; *Omar Khajjám*: A múlandóság mámore. Száz rubái. Szerk.: *Steinert Ágota*. Terebess Collection, Budapest, 1997.; *Pagliaro, Antonino – Bausani, Alessandro*: Storia della Letteratura Persiana. Nuova Academia Editrice, Milán, 1960. Nallino; Arab költők a pogánykortól napjainkig i. m.; *Carlo Alfonso*: La littérature arabe – des origines à l'époque de la dynastie Umayyade. Maisonneuve, Paris, 1950. és *Pércs, Henri*: Esplendor de al-Andalus – La poesía andaluza en árabe clásico en el siglo XI. Sus aspectos generales, sus principales

- temas y su valor documental. Hiperion, Madrid, 1983.; *García Gómez, Emilio*: Cinco poetas musulmanes. Biografías y estudios. Espasa-Calpe, Madrid, 1959. stb.
- 195 Al-Tabarít idézi *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 45. o.
- 196 Uo. 51. o.
- 197 A Koránban számos konkrét előírás olvasható, melyeket mindenképpen, minden muszlimnak be kell tartania. Külön szúra-részek foglalkoznak például a gyilkosságok elkövetőinek büntetésével (4:92), az étkezési tilalmakkal (5:87–88; 6:145), a közösségi életvitellel, például a szerencsejátékokkal és illő viselkedéssel (2:219; 2:275; 4:2; 5:41–42; 5:89–92; 17:35), az örökség felosztásával (4:4–12; 4:33), a házasságkötéssel (2:235; 4:22–25) és a válással (2:227–234; 2:236–238; 2:241) stb.
- 198 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 68. o.
- 199 További fogalomtisztázás céljából l.: *Salgado, Felipe Maílo*: Vocabulario de historia árabe e islámica. Ed. Akal, Madrid, 1996. 100., 148–149. és 208. o.
- 200 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 74. o.
- 201 *Salgado*: Vocabulario de historia árabe e islámica... i. m. 170–171. o.
- 202 Uo. 42. o.
- 203 A szüfizmus történetéről, irányzatairól és jelenéről kimerítő áttekintést ad – további linkekkel –: *Godlas, Alan*: Sufism – Sufis – Sufi Orders. Sufism's Many Paths. <http://www.arches.uga.edu/~godlas/Sufism.html> (2002. 01. 21.), továbbá lásd: *Cobin, Henry*: Creative Imagination in the Sufism of Ibn ʿArabi. http://digiserv.com/mystic/Muslim/Ibn_Arabi (2002. 01. 21.)
- 204 A muszlim matematika történetéről lásd: *Rashed, Roshdi*: Entre arithmétique et algèbre. Recherches sur l'histoire des mathématiques arabes. Les Belles Lettres, Paris, 1984.
- 205 Természettudományi Kisenciklopédia. szerk.: *Gellert, Walter – Gärtner, Rainer – Küstner, Herbert – Wolf, Gerald*; Gondolat, Budapest, 1983. 794. o.
- 206 Ld. erről: *Shamsuddin Elia, R. H.*: Musica. <http://www.organizacionislam.org.ar/musica.htm> (2002.01. 10.)
- 207 *Nasr, Seyyed H.*: Sciences et savoir en Islam. Sinbad, Paris, 1979. 58. o.
- 208 Ld. erről: *Kéri Katalin*: Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Muszlim művelődéstörténeti előadások. Iskolakultúra Könyvek 10. Pécs, 2001. Szerk.: Tüske László. 46–67. o.
- 209 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelemben... i. m. 520. o.
- 210 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1133. o.
- 211 Idézi: *Makdisi*: Religion Law and Learning in Classical Islam... i. m. 180. o.
- 212 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 216–217. o.
- 213 Uo. 217. o.
- 214 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 84. éjszaka i. m. 530. o.
- 215 Idézi: *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 219. o.
- 216 Idézi: The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1130. o.
- 217 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 272. o.
- 218 *Kuhne Brabant*: Algunos aspectos de la literatura didáctica... i. m. 273. o.
- 219 *Delgado*: Historia de la educación en España y América I. i. m. 187. o.
- 220 Idézi: *Makdisi*: The Rise of colleges-institutions... i. m. 89. o.
- 221 Uott., 187. o.
- 222 *Avicenne*: Poème de la médecine, Paris, Société d'Édition. „Les belles lettres”, 1956., 4–5. o.
- 223 *Delgado*: Historia de la educación en España y América I. i. m., 186. o.
- 224 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m., 273. o.
- 225 Uo., 273. o.
- 226 *Az-Zarnuji*: Instrucción del estudiante: el método de aprender... i. m. 100. o.
- 227 *Delgado*: Historia de la educación en España y América I. i. m. 188. o.
- 228 Idézi: *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 173. o.

- 229 Ld. erről részletesebben: *Makdisi, George*: Religion Law and Learning in Classical Islam. Variorum, Great Yarmouth, 1991. 176–177. o.
- 230 *Makdisi, George*: Suhba et riyása dans l'enseignement médiéval. In: Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert f Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain, 1977. 213–214. o.
- 231 *Vajda, Georges*: La transmission du savoir en Islam (VIIe–XVIIIe siècles). Ed.: Cottart, Nicole. Variorum Reprints, London, 1983. 4–6. o.
- 232 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 5. o.
- 233 Ld. erről: *Touma, H.*: La musique arabe. Buchet-Castel, Paris, 1977.
- 234 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 196. o.
- 235 Idézi: *Shamsuddin*: Musica... i. m.
- 236 *Taton, René* (dir.): La ciencia antigua y medieval. De los origenes a 1450. Ed. Destino, Barcelona, 1971. i. m. 539. o.
- 237 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 300–302. o.
- 238 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 196. o.
- 239 Idézi: *Tritton*: Muslim Education in the Middle Ages... i. m. 3. o.
- 240 Ld. erről: *Kéri Katalin*: Vadászat a muzulmán Spanyolországban. In: Nimród, 1997/6. 13. o.
- 241 A fegyverekről lásd: *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 156–158. o.
- 242 Uo. 229–230. o.
- 243 Ld. erről: *Kéri Katalin*: A földi Paradicsom – A muszlim fürdőkéltúra szerepe az egészség és szépség megőrzésében. In: Egészségnevelés, 2001/1. 36–40. o.
- 244 *Elisseeff, Vadime – Naudon, Jean – Wiet, Gaston – Wolff, Philippe*: Historia de la Humanidad 4. Las grandes civilizaciones medievales II. Planeta, Barcelona, 1977. 190. o.
- 245 *Salim Khan, Muhammad*: Islamic Medicine. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley, 1986. 29. o.
- 246 *Entralgo, Pedro Lain* (ed.): Historia universal de la medicina. III. Edad Media. Salvat Ed., Barcelona, 1972. 103. o.
- 247 The Art as Profession ... i. m.
- 248 Ennek középkori történetéről lásd: *Grmek, M. D.* (szerk.): Histoire de la pensée médicale en Occident I. Seuil, Paris, 1995; *Jacquot, Danielle – Micheau, Françoise*: La médecine arabe et l'occident médiéval. Maisonneuve et Larose, Paris, 1990; *Magyar László András*: Az arab orvostudomány. In: Iskolakultúra, 2000/6–7.; *Kéri Katalin*: „Édes szirupok, gyógyító balszamok...” – A középkori mozlim orvoslás története. In: Valóság, 2000/6. 58–69. o.
- 249 A kórház mai arab megnevezése: „*musztafá*” („a gyógyítás helye” kifejezés nyomán).
- 250 Hospitals and Medical Schools. <http://users.erols.com/gmqm/sibai10.html> (2001. 07. 20.)
- 251 *Kader, Maher Abd al-*: Arab Medical Schools during the 12th and 13th centuries. <http://levity.com/alchemy/islam06.html> (2001. 07. 20.)
- 252 *Morales, Camilo Alvarez – Molina, Emilio* (ed.): La Medicina en al-Andalus. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Granada, 1999.
- 253 *Samsó, Julio*: Ciencias de los Antiguos en al-Andalus. Mapfre, Madrid, 1992. 399–401. o.
- 254 *Kader*: Arab Medical Schools during the 12th and 13th centuries... i. m.
- 255 *Farag, Rofail F.*: Why Europe responded to the muslims medical achievements in the Middle Ages. Arabica 25. E. J. Brill, Leiden, 1978. 295–296. o.
- 256 A kórházak működéséről bővebben lásd: *Kéri Katalin*: Muszlim kórházak és nép-egészségügy a középkorban. In: Egészségnevelés, 2002/3. 120–125. o.
- 257 A Kánon igencsak terjedelmes arab eredeti változatának nem készült még modern európai nyelvekre való teljes fordítása. 1954–60 között Taskentben kiadták viszont

- azt az orosz, illetve üzbég nyelvű, teljes szövegű, jegyzetekkel kísért változatot, melynek alapját egy 12. századi arab kézirat képezi. Ld. erről: *Petrov, B. D.*: Ibn Szina 980–1037. Medicina K., Budapest, 1982. 61–62. o.
- 258 *Gillispie Coulston, Ch.* (szerk.): Dictionary of Scientific Biography. Charles Scribner's Sons, New York, 1981. 498. o.
- 259 *Ribera y Tarragó*: Disertaciones... i. m. 291. o.
- 260 Idézi: *Entralgo*: Historia universal de la medicina. III. i. m. 104. o.
- 261 The Art as Profession. http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_13.html (2001. 08. 11.)
- 262 Hospitals and Medical Schools ... i. m.
- 263 The Art as Profession... i. m.
- 264 Uo. 529. o.
- 265 *Vallierosa, Millas M. José* (1957): El quehacer astronomico de la España arabe. In: Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid, vol. 5. i. m. 53. o.
- 266 Uo. 58. o.
- 267 *Taton*: La ciencia antigua y medieval... i. m. 529–530. o.
- 268 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1125. o.
- 269 Uo. 1125. o.
- 270 *Elisseeff, Vadime – Naudon, Jean – Wiet, Gaston – Wolff, Philippe* (ed.): Historia de la humanidad. Las grandes civilizaciones medievales I. Planeta – Ed. Sudamericana, Barcelona – Buenos Aires, 1977. 492. o.
- 271 Idézi: *Dévényi – Iványi*: Az arab írás története... i. m. 88. o.
- 272 *Abú Dzsaáfár Mohamed ibn Dzsaarír al-Tabarí* (838–923) perzsa történész volt, akinek a „Próféták és királyok egyetemes története” (*Kitáb akhbar al-ruszúl wa'l-mulúk*) című könyvét széles körben és hosszú időn át használták a muszlim világban.
- 273 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m., 184. o., *Dévényi – Iványi*: Az arab írás története... i. m. 89–90. o., The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1125. o.
- 274 E témáról l. pl.: *Walden, J. W. H.*: The Universities of Ancient Greece. New York, 1919. 48–50. o.
- 275 *Avicenne*: Le livre de Science. Les Belles Lettres, UNESCO, Paris, 1986. 16. o.
- 276 *Escolar, H.*: Historia de las bibliotecas. Fundación G. S. R., Madrid, 1987. 133. o.
- 277 *Samsó, Julio*: Ciencia musulmana en España. Cuadernos Historia 16. 144. füzet, Madrid, 1985. 8. o.
- 278 *Carlo, Agustín Milares*: Introducción a la historia del libro. Fondo de Cultura Económica, Mexico-Madrid, 1993. 249–250. o.
- 279 Könyvtárának történetéről részletesebben lásd: *Kéri Katalin*: Córdoba virágkora és II. al-Hakam könyvtára In: Valóság, 1997/7. 72–76. o.
- 280 *Goldziher*: Az iszlám kultúrája... i. m., 142. o.
- 281 *Escolar*: Historia de las bibliotecas... i. m., 138. o.
- 282 Uo. 140. o.
- 283 A könyvtárban dolgozók munkájának részletes leírását lásd: *Kéri Katalin*: Az írott szó csendes birodalma – Könyvek és könyvtárak a középkori iszlám világban In: Iskolakultúra, 1999/5. 29–41. o.
- 284 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 31. o.
- 285 Uo. 33–34. o.
- 286 *Abu Sza'ad al-Kátib*: Bagdad. Fordította: Jékely Zoltán. In: Arab költők... i. m. 215. o.
- 287 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 181. o.
- 288 *Ibn Khaldún*: Bevezetés a világtörténelembe... i. m. 531. o.
- 289 Uo. 532. o.
- 290 Idézi: *Goldziher Ignác*: Muhammedán utazókról. In: Földrajzi Közlemények 1875/III. 96. o.
- 291 *Hariri*: A testamentum. Ford.: Tótfalusi István. In: A szűz és az asszony. Vál.: *Simon Róbert*. Magyar Helikon, Budapest, 1973. 63. o.

- 292 Idézi *Goldziher*: Muhammedán utazókról... i. m. 97. o.
 293 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 184. o.
 294 *Trimingham, J. S.*: A History of Islam in West-Africa. Oxford University Press, London, 1962. 41–42. o.
 295 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 346. o.
 296 *Ibn Battúta* zárándokútja és vándorlásai i. m. 91. o.
 297 Uo. 49. és 56. o.
 298 Uo. 84. o.
 299 *Hariri*: A szűz és az asszony. Fordította: Tótfalusi István. In: A szűz és... i. m. 50. o.
 300 *Hamadáni*: A hamis prédikátor. Fordította: Tótfalusi István. In: A szűz és... i. m. 7. o.
 301 Ibn Battúta zárándokútja és vándorlásai i. m. 83–84. o.
 302 A tanító, illetve tanár szavakat könyvünkben szinonim fogalomként használjuk (az ettől eltérő eseteket jelöljük). Ennek az az oka, hogy a mostani magyar szóhasználat nem feleltethető meg a középkori muszlim világ fogalmainak, hiszen a muszlimok igen színes és gazdag fogalmi megjelölést alkalmaztak a tanítást végző személyekkel kapcsolatosan (lásd a szövegben!).
 303 *Delgado*: Historia de la educación en España y América I. i. m. 188. o.
 304 *Dodge*: Muslim Education in Medieval Times... i. m. 2. o.
 305 *Makdisi, George*: Interaction between Islam and the West. In: Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule, Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris, 1977. 300–301. o.
 306 *Makdisi*: Religion Law and Learning in Classical Islam... i. m. 12. o.
 307 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 1133. o.
 308 *León, Esteban – Martín, Ramón Lopez*: Historia de la enseñanza y de la escuela. Tirant lo Blanch, Valencia, 1994. 92. o.
 309 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 148. o.
 310 *Chejne, Anwar G.*: Historia de España musulmana. Catedra, Madrid, 1993. 154. o.
 311 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 306. o.
 312 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 145–147. o.
 313 The Encyclopaedia of Islam V. i. m. 488. o.
 314 *Vernet*: Lo que Europa debe al islam... i. m. 35. o.
 315 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 312. o.
 316 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 128. o.
 317 Uo. 136. o.
 318 Itt a „tanító” kifejezés az alsósztintú iskolákban tanító személyekre utal.
 319 *Glassé, Cyril*: Dictionnaire encyclopedique de l’Islam. Bordas, Paris, 1991. 90. o.
 320 *Ibn Sahnún*: Le livre des régles de conduite... i. m. 89. o.
 321 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 131. o.
 322 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 302–306. o.
 323 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 154. o.
 324 Uo. 115. o.
 325 Uo. 115. o.
 326 Uo. 120. o.
 327 *Lopez de la Plaza, Gloria*: Mujeres educadas/ mujeres cultas – regla o libre elección en el islam andalusí. In: *Graño, Cristina Segura* (ed.): La voz del silencio I. Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII–XVIII). Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid, 1996. 9. o.
 328 *Lopez de la Plaza*: Mujeres educadas... i. m. 16–17. o.
 329 *Ávila, María Luisa*: Las mujeres «sabias» en al-Andalus. In: *Viguera, María J.* (ed.): La mujer en al-Andalus - Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales. Seminario de Estudios de la mujer – Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 1989. 145. o.
 330 *Lopez de la Plaza*: Mujeres educadas... i. m. 18. o.

- 331 *Duby, Georges – Perrot, M.* (ed.): Historia de las mujeres en Occidente II. La Edad Media. dir.: *Klapisch-Zuber, Christiane – Pastor Reyna*. Taurus, Madrid, 1992. 558. o.
 332 *Valencia, Rafael*: Tres maestras sevillanas de la época del califato Omeya. In: *Viguera* (ed.): La mujer en al-Andalus i. m. 189. o.
 333 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 164. o.
 334 Uo. 167–168. o.
 335 *Bulliet, W. Richard*: The age structure of Medieval Islamic Education. In: *Studia Islamica*, Paris, 1983. LVII. 105–117. o.
 336 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 171. o.
 337 Uo. 175. o.
 338 *Az-Zarnuji*: Instrucción del estudiante: el método de aprender... i. m. 50. o.
 339 Uo. 51. o.
 340 *Szádi*: A rágalmazó bére. In: *Rózsáskert*. Európa, Budapest, 1961. Fordította: Képes Géza.
 341 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 164. o.
 342 *Az-Zarnuji*: Instrucción del estudiante: el método de aprender... i. m. 103. o.
 343 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 190. o.
 344 Historia de las mujeres en Occidente II. i. m. 556. o.
 345 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 191. o.
 346 Uo. 191. o.
 347 Uo. 558. o.
 348 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m. 345. o.; és *Vajda*: La transmission du savoir en Islam (VIIe–XVIIIe siècles)... i. m. 4–6. o.
 349 *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 194. o.
 350 Európában a középkor során csakis – az iszlám kultúrájával érintkező – Dél-Itáliában, az ott található Salernói Egyetemen tanulhattak nők, kizárólag az orvosi karon. Kontinensünkön aztán a 19. század második felében számos országban megnyitottak a nők előtt az egyetemek kapui, ám általában csak a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti karok. A képzett női orvosokra (és ápolónőkre!) egyebek mellett azért is nagy szükség volt, mert az európai országok számos gyarmati területén a beteg nők csak a női orvosnak hagyták magukon elvégezni a szükséges vizsgálatokat. A magyar egészségügy korabeli vezetői ezzel a problémával például Bosznia-Hercegovina anektálása után kerültek szembe.
 351 *Mazahéri*: A muszlimok mindennapi élete... i. m. 188. o.
 352 *Ribera y Tarrago*: Discurso... i. m., 346. o.
 353 Uo. i. m. 197. o.
 354 *Tomiche, Nada*: La femme en Islam. In: *Histoire mondiale de la femme* III. Ed.: *Grimal, Pierre*; Nouvelle Librairie de France, Paris, 1966. 101. o.
 355 Idézi *Wiebke*: Femmes en Islam... i. m. 74. o.
 356 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 34. éjszaka i. m. 331. o.
 357 Uo. 70. éjszaka 497. o.
 358 Ld. erről: *Kéri Katalin*: Nők a fátyol mögött – Művelt nők a középkori al-Andalúzban. In: *Valóság* 1998/8. 64–71. o.
 359 *Tibawi*: Arabic and Islamic Themes... i. m. 187. o.
 360 Uo. 188. o.
 361 A hadiszokból való idézetek forrása e helyen: *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 162. o.
 362 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 163. o.
 363 Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 61. éjszaka i. m. 482. és 483. o.
 364 Idézi *Shalaby*: History of Muslim Education... i. m. 163. o.
 365 Idézi: *Germanus Gyula*: Középkori arab földrajzírók. In: Ibn Battúta zárándokútja és vándorlásai i. m. 16. o.
 366 Fentebb idézett művében Nakosteen már 1964-ben megfogalmazta (10 pontba szedve) a „nyugati” neveléstörténet-írás ezzel kapcsolatos feladatait. Szerinte például az

- egyik legfőbb teendő, hogy számbavételük után le kell fordítani arab és perzsa nyelvről a rendelkezésre álló műveket, és széles körben, több európai nyelven annotált bibliográfiákat kell közzétenni e témával kapcsolatosan. Könyvében ő maga angol nyelven több száz tételből álló, annotált bibliográfiát jelentetett meg a középkori muszlim pedagógiai irodalom körébe sorolható művekről. *Nakosteen: History of Islamic Western Education...* i. m. 76–77. o. és 93–106. o.
- 367 *Tibawi: Arabic and Islamic Themes...* i. m. 191–192. o.
- 368 Tabirisztán a Kaszpi-tenger és az Elborz-hegyvonulat közötti hegyes terület neve volt a középkorban.
- 369 *Nakosteen: History of Islamic Western Education...* i. m. 78. o.
- 370 Uo. 82. o.
- 371 *Tibawi: Arabic and Islamic Themes...* i. m. 192. o.
- 372 *Galino, María Ángeles: Historia de la educación I. Edades antigua y media.* Gredos, S. A., Madrid, 1968. 469. o.
- 373 Uo. 470. o.
- 374 *Tibawi: Arabic and Islamic Themes...* i. m. 194. o.
- 375 *Galino: Historia de la educación I.* i. m. 470–471. o.
- 376 *Grunebaum, G. E. von-Abel, M. Theodora: Az-Zarnújji's Contribution to the Problem of Learning.* In: *Az-Zarnújji: Instruction of the Student: The Method of Learning.* King's Crown Press, New York, 1947. 3. o.
- 377 *Ibn Tufajl: A természetes ember.* Gondolat, Budapest, 1961. Fordította: Katona Tamás; és El filósofo autodidáctico. Publicaciones de las Escuelas de Estudios Arabes, Madrid, 1948. Trad.: González Palencia Angel.
- 378 Lásd: *Capitan Diaz, Alfonso: Historia del pensamiento pedagógico en Europa.* Dykinson, Madrid, 1991. 206. o.
- 379 *Ibn Khaldún: Bevezetés a világtörténelembe...* i. m. 434. o.
- 380 Uo. 435. o.
- 381 *Tibawi: Arabic and Islamic Themes...* i. m. 196. o.
- 382 *Dufourcq, Charles-Emmanuel: La vida cotidiana de los árabes en la Europa.* Bolsi-Temas 22, Madrid, 1994. 15. o.
- 383 *Vernet: Lo que Europa debe al islam...* i. m. 156. o.
- 384 Uo. 156. o.
- 385 Uo. 158. o.
- 386 *Good, H. G.: A History of Western Education.* The MacMillan Company, New York, 1960. 86. o.
- 387 *Zahoor, A.: Translators of scientific knowledge in the Middle ages.* In: *Zahoor, A.: Muslim history.* 570–1950. (1992) <http://users.erols.com/zenithco/Introl3.html> (2001. június 20.)
- 388 *Alonso, Manuel: Las fuentes literarias de Domingo Gundisalvo.* In: *Al-Andalus,* 1946. 159. o.
- 389 *Menendez Pidal, Gonzalo: Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes.* In: *Nueva Revista de Filología Hispánica,* 1951/5. 366. o.
- 390 Uo. 369. o.
- 391 Idézi *Vernet: Lo que Europa debe al islam...* i. m. 127. o.
- 392 Uo. 129. o.
- 393 *Zahoor: Muslim history...* i. m. 1. o.
- 394 *Menendez Pidal: Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes...* i. m. 365. o.
- 395 Uo. 366. o.
- 396 Idézi: *Vernet: Lo que Europa debe al islam...* i. m. 105. o.
- 397 Uo. 106–108. o.
- 398 *Nakosteen: History of Islamic Western Education...* i. m. 187. o.
- 399 *Jacquart, D.-Micheau, F.: La médecine arabe et l'Occident médiéval.* Maisonneuve & Larose, Paris, 1990. 167. o.
- 400 Uo. 153. o.

- 401 *Grmek, M. D. (szerk.): Histoire de la pensée médicale en Occident I.* Seuil, Paris, 1995. 148. o.
- 402 *Soheil Afnan, F.: El pensamiento de Avicena.* Fondo de Cultura Económica, Mexico-Buenos Aires, 1965. 267. o.
- 403 *Watt, W. Montgomery: The influence of Islam on Medieval Europe.* University Press, Edinburgh, 1972. 67. o.
- 404 *Granjel, Luis S.: La medicina española antigua y medieval.* Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1981. 69. o.
- 405 Uo. 77. o.
- 406 *Farag: Why Europe responded...* i. m. 301. o.
- 407 *Zahoor: Muslim history...* i. m.
- 408 *Watt: The influence of Islam on Medieval Europe...* i. m. 64. o.
- 409 Uo. 65. o.
- 410 Az alkímia történetéről lásd pl.: *Eliade, Mircea: Herreros y alquimistas.* Alianza, Madrid, 1974.; *Lory, Pierre: Alchimie et mystique en terre d'islam.* Verdier, Lagrasse, 1989.; *Roob, Alexander: Alchemy and Mysticism.* Taschen, Köln, 1997.
- 411 *Shamsuddín, Elia R. H.: Los alquimistas del islam.* <http://www.organizacionislam.org.ar/alquimis.htm> (2002. 01. 10.)
- 412 *Taton: La ciencia antigua y medieval...* i. m. 546. o.
- 413 Ld. erről: *Badawi, Abdurrahmán: La transmission de la philosophie grecque au monde arabe; cours professé à la Sorbonne,* 1967. Vrin, Paris, 1968.
- 414 *Watt: The influence of Islam on Medieval Europe...* i. m. 41–42. o.
- 415 *Makdisi: Interaction between Islam and the West* i. m. 290–293. o.

KÉPJEGYZÉK

1. kép Muszlim dinasztiák a 8–11. században. In: Simon Róbert: Az iszlám világa az ezredfordulón. História, 1999/9–10. 18. o.
2. kép A Korán nyitó szúrja (fātiha)
3. kép Az arab ábécé. In: Robinson, Francis (1996): Az iszlám világ atlasza. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest. 201. o.
4. kép A Núriddin al-Kubra madrasza alaprajza (Damaszkusz). In: Shalaby, Ahmad (1954): History of Muslim Education. Dar al-Kashshaff, Beirut. 64. o.
5. kép Középkori madrasza Szamarkandban (15. század eleje). In: Rogers, Michael (1987): A hódító iszlám. Helikon, Budapest. 22. o.
6. kép A granadai kórház alaprajza. In: Morales, Camilo Alvarez – Molina, Emilio (ed., 1999): La Medicina en al-Andalus. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Granada. 163. o.
7. kép Középkori arab asztrolábium. In: Samsó, Julio (1985): Ciencia musulmana en España. Cuadernos Historia 16. 144. füzet, Madrid. 15. o.
8. kép Muszlim tanár és diákjai. In: Robinson, Francis (1996): Az iszlám világ atlasza. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest. 180–181. o.
9. kép Ibn Színá Kánonjának latin nyelvű kiadása (1527). In: Benedek István (1990): Hügieia – Az európai orvostudomány története jelesebb doktorok életrajzával. Gondolat, Budapest. 83. o.
10. kép Al-Zahrávi könyvének latin nyelvű kiadása (1519). In: Morales, Camilo Alvarez – Molina, Emilio (ed., 1999): La Medicina en al-Andalus. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Granada. 192. o.

196

IRODALOM

FORRÁSOK

- A Korán. A törökök társadalmi és vallási törvénykönyve. Kiadja Szokolay István, Pest, 1856.
- A szűz és az asszony – Hamadáni és Hariri makámáiból (1973). Vál.: Simon Róbert, Magyar Helikon, Budapest.
- Avicenne (1956): Počme de la mčdicine. Socičté d'Édition „Les belles lettres”, Paris.
- Avicenne (1986): Le livre de science I–II. trad.: Achena, M. – Massé, H. „Les belles lettres”, UNESCO, Paris.
- Az Ezeregyéjszaka meséi (1974). Európa, Budapest, Fordította: Honti Rezső.
- Az Ezeregyéjszaka meséi I–VII. (2000) Atlantisz, Budapest, Fordította: Prileszky Csilla.
- Az-Zarnújí (1947): Ta'lim al-Muta'allim-Tariq at-Ta'allum. Instruction of the Student: The Method of Learning. King's Crown Press, New York. Ford., bevez.: Grunebaum, G. E. von-Abel, M. Theodora.
- Az-Zarnújí, Burham Ad-Din (1991): Instrucción del estudiante: el método de aprender. Libros Hiperión, Madrid. Ford., bevez.: Kattan, Olga.
- Farabi, al- (1953): Catálogo de las ciencias. Szerk., ford.: Palencia, Ángel Gonzalez, Madrid.
- Firdauszí, Abulkászim Manszúr (1975): Királyok könyve – Sárnáme. Magyar Helikon, Budapest. Fordította: Devecseri Gábor.
- Goldziher Ignác (1984): Napló. Magvető, Budapest.
- Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai (1964). Gondolat, Budapest, Vál.: Boga István; Ford.: Boga István és Prileszky Csilla.
- Ibn Hazm de Córdoba (1985): El collar de la paloma. Ed. Alianza, Madrid.
- Ibn Khaldún (1994): Bevezetés a világtörténelembé. Osiris, Budapest, Fordította: Simon Róbert.
- Ibn Sahnún (1954): Le livre des rčgles de conduite des maîtres d'école. In: Revue des Études Islamiques, 21. vol. Librairie Orientaliste, Paris. (Közzéteszi, ford.: Lecomte, Gérard) 77–105. o.
- Ibn Tufáil (1948): El filósofo autodidáctico. Publicaciones de las Escuelas de Estudios Arabes, Madrid. Ford.: González Palencia Angel.
- Ibn Tufájl (1961): A természetes ember. Gondolat, Budapest. Fordította: Katona Tamás.
- Ibn Tufayl (1995): (Risala Hayy ibn Yaqzan) El filósofo autodidacto. Trotta, Emilio Tornero, Madrid, Ford: Palencia, Angel González.
- Kalíla és Dimna. Klasszikus arab mesék. (1978) Európa Kiadó, Budapest, Fordította: Prileszky Csilla.
- Kardabus, Ibn al- (1986) : Historia de al-Andalus. Akal, Madrid.
- Khajjám, Omar (1997): A múlandóság mámore. Száz rubái. Szerk.: Steinert Ágota. Terebess Collection, Budapest.
- Korán – A Korán világa (1994). Helikon, Budapest, fordította: Simon Róbert.
- Maarí, al- (1984): L'Épître du pardon (Risálat al-ghufrán). Gallimard, Paris. Ford.: Monteil, Vincent.
- Perzsa költészet. (1999) Glória Kiadó, Budapest, fordította: Faludy György.
- Perzsa költők antológiája. (1968) Vál.: Képes Géza–Simon Róbert; Európa, Budapest.
- Razi, Isa Ibn Ahmad al- (1967): Anales palatinos del Califá de Cordoba al-Hakam II. Soc. de Estudios y Public., Madrid.

197

- Sa'íd, al-Andalusí (1991): *Science in the Medieval World – Book of the Categories of Nations*. University of Texas Press, Austin.
- Sánchez-Albornoz, Claudio (1978): *La España musulmana I–II., Según los autores islamitas y cristianos medievales*. Espasa-Calpe, S. A., Madrid.
- Sobh, Mahmud (ed., 1984): *Poetisas arábigo-andaluzas*. Diputación Provincial de Granada, Granada.
- Simon Róbert (szerk., bevez. 2002): *Klasszikus perzsa költők – Perzsa költők antológiája*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Szádi (1961): *Rózsáskert*. Európa, Budapest. A verseket fordította: Képes Géza, a prózai részeket: Bodrogligeti András.
- Tritton, A. S. (1957): *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac and Co. Ltd. London.

FELDOLGOZÁSOK

- Afnan, S. F. (1965): *El pensamiento de Avicena*. Fondo de cultura Económica, México–Buenos Aires.
- Alonso, Manuel (1946): *Las fuentes literarias de Domingo Gundisalvo*. In: *Al-Andalus*.
- Alverny, Marie Thérèse de- (1994): *La connaissance de l'islam en Occident du IXe au milieu du XIIe siècle*. In: *La connaissance de l'islam dans l'Occident médiéval*. Variorum, Great Yarmouth, Norfolk. 577–602. o.
- Anawati, C. G. (1977): *Classification des sciences et structure des summae chez les auteurs musulmans*. In: *L'enseignement en islam et en Occident au Moyen age*. Librairie Orientalist Paul Geuthner, Paris.
- Anwar Musztafa (2001): *Az iszlám*. In: *Kultúra és közösség – Vallás és közösség*. Szerk.: S. Szabó Péter. 2001/4–2002/1. sz. 89–97. o.
- Arberry, Arthur J. (1967): *The poems of al-Mutanabbi*. Cambridge.
- Arié, Rachel (ed., 1989): *Historia de España III., España musulmana siglos VIII–XV*. dir.: Lara, Tuñón Manuel de. Labor, S. A., Barcelona.
- Artola, Miguel (ed., 1988): *Enciclopedia de Historia de España I., Economía, Sociedad*. Alianza, Madrid.
- Artola, Miguel (ed., 1988): *Enciclopedia de Historia de España III., Iglesia, Pensamiento, Cultura*. Alianza, Madrid.
- Artola, Miguel (ed., 1993): *Enciclopedia de Historia de España VI., Cronología, Mapas, Estadísticas*. Alianza, Madrid.
- Asbóth János (1883): *Utazás Egyiptomban és Palesztinában*. Budapest.
- Ávila, María Luisa (1989): *Las mujeres «sabias» en al-Andalus*. In: *Viguera, María J. (ed.): La mujer en al-Ándalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer – Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 139–184. o.
- Aziz, Ahmad (1969): *An intellectual history of Islam in India*. Edinburgh.
- Aznar, Fernando (1992): *Al-Ándalus – La vida en el pasado*. Anaya, Madrid.
- Badawi, ^cAbdurrahmán (1968): *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe; cours professé à la Sorbonne, 1967*. Vrin, Paris.
- Balty-Guesdon, M. G. (1992): *Le Bayt Al-Hikma de Bagdad*. In: *Arabica*, vol. 39. Brill Éd., Leiden. 131–150. o.
- Bausani, Alessandro (1978): *L'Enciclopedia dei Fratelli della Purita. Riassunto, con introduzione e breve commento dei 52 trattati o epistole degli Ikhwan as-Safa*. Nápoles.
- Belda, Morales Francisco (1970): *La marina de al-Andalus*. Ariel, Barcelona.
- Benedek István (1990): *Hügieia – Az európai orvostudomány története jelesebb doktorok életrajzával*. Gondolat, Budapest.

- Benke József (é. n.): *Az arabok története*. Alexandra, Pécs.
- Berkey, Jonathan (1992): *The transmission of knowledge in medieval Cairo. A social history of islamic education*. Princeton.
- Blachère, Régis (1958): *Éléments de l'arabe classique*. Besson et Chantemerle, Paris.
- Bleye, Pedro Aguado (1975): *Manual de historia de España I., Prehistoria, Edades antigua y media*. Espasa-Calpe, S. A., Madrid.
- Brentjes, Burchard (1986): *Izmael fiai*. Kossuth, Budapest.
- Brett, Michael – Forman, Werner (1985): *A mórok – Az iszlám kultúra Nyugaton*. Gondolat, Budapest.
- Burckhardt, Titus (1985): *La civilización hispano-árabe*. Alianza, Madrid.
- Burckhardt, Titus (1994): *Kristályparadicsom*. Stella Maris, Budapest.
- Cahen, Claude (1989): *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat, Budapest.
- Cantarino, Vicente (1978): *Entre monjes y musulmanes. El conflicto que fue España*. Alhambra, Madrid.
- Cantor, Norman F. (ed., 1968): *The Medieval World 300–1300*. The Macmillan Company, New York, Collier–Macmillan Limited, London.
- Capitan Diaz, Alfonso (1991): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid.
- Carlo, Agustín Milares (1986): *Introducción a la historia del libro y de las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Castro, Francisco Vidal (ed., 1995): *De civilización árabo-islámica – Conferencias del ciclo celebrado en la Universidad de Jaén (enero 1995)*. Universidad de Jaén, Jaén.
- Cevallos, María del C. Candau, de (1985): *Historia de la lengua española. Scripta humanistica 13*. dir.: Damiani, Bruno M. Potomac, Maryland.
- Chejne, Anwar G. (1993): *Historia de España musulmana*. Catedra, Madrid.
- Constable, Olivia Remie (1994): *Trade & traders in muslim Spain – The commercial realignment of the Iberian Peninsula 900–1500*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Corominas, Joan – Pascual, José A. (ed., 1984): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico I*. Gredos, Madrid.
- Coulson, N. J. (1964): *A History of Islamic Law*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Crespi, Gabriele (1983): *Los arabes en Europa*. Encuentro, Madrid.
- Cruz Hernandez, Miguel (1963): *La filosofía árabe*. Revista de Occidente, Madrid.
- Cruz Hernandez, Miguel (1996): *Historia del pensamiento en el mundo islámico*. 2. *El pensamiento de al-Ándalus (siglos IX–XIV)*. Alianza Ed., Madrid.
- Damseaux – Solana (1967): *Historia de la pedagogía*. Escuela Española, Madrid.
- Delgado, Buenaventura (ed., 1992): *Historia de la educación en España y América I. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Fundación Santa María, Morata, Madrid.
- Delgado, Jorge L. (1993): *El poder naval de Al-Ándalus en la época del Califato Omeya*. Universidad de Granada, Granada.
- Dévényi Kinga – Iványi Tamás (1987): *Az arab írás története. Körösi Csoma Társaság Keleti Nyelvek Kollégiuma*. Budapest.
- Diccionario de filósofos (1986). Rioduero, Madrid.
- Dodge, Bayard (1962): *Muslim Education in Medieval Times*. The Middle East Institute, Washington.
- Duby, Georges – Perrot, M. (ed., 1992): *Historia de las mujeres en Occidente II. La Edad Media*. dir.: Klapisch-Zuber, Christiane – Pastor Reyna. Taurus, Madrid.
- Dufourcq, Charles-Emmanuel (1994): *La vida cotidiana de los árabes en la Europa*. Bolsi-Temas 22, Madrid.
- Eliade, Mircea (1974): *Herreros y alquimistas*. Alianza, Madrid.
- Eliás, Terés (1946): *Ibn Faray de Jaen y su Kitáb al-Hadā'iq*. In: *Al-Andalus*, vol. 11. Madrid. 131–157. o.

Elisséeff, Vadime – Naudon, Jean – Wiet, Gaston – Wolff, Philippe (ed., 1977): Historia de la humanidad. Las grandes civilizaciones medievales I. Planeta – Ed. Sudamericana, Barcelona – Buenos Aires.

Elisséeff, Vadime – Naudon, Jean – Wiet, Gaston – Wolff, Philippe (ed., 1977): Historia de la Humanidad III. (Desarrollo Cultural y Científico), Las grandes civilizaciones medievales I. Planeta, Barcelona.

Elisséeff, Vadime – Naudon, Jean – Wiet, Gaston – Wolff, Philippe (ed., 1977): Historia de la Humanidad IV., Las grandes civilizaciones medievales II. Planeta, Barcelona.

Enralgo, Pedro Lain (ed., 1972): Historia universal de la medicina. III. Edad Media. Salvat Ed., Barcelona.

Escolar, H. (1987): Historia de las bibliotecas. Fundación G. S. R., Madrid.

Fakhry, Majid (1983): A History of Islamic philosophy. Longman, London, Columbia University Press, New York.

Farag, Rofail F. (1978): Why Europe responded to the muslims medical achievements in the Middle Ages. Arabica 25. E. J. Brill, Leiden.

Faruqi, Ismail (1986): The Cultural Atlas of Islam. MacMillan Press, New York.

Fernandez, Emilio Mitre (1988): Cristianos, musulmanes y hebreos – la difícil convivencia de la España medieval. Anaya, Madrid.

Fináczy Ernő (1926): A középkori nevelés története. Budapest.

Fück, Johann (1981): Arabische Kultur und Islam im Mittelalter. Hermann Böhlau, Nachfolger, Weimar.

Galino, María Angeles (1968): Historia de la educación I. Edades antigua y media. Gredos, S. A., Madrid.

Garandy, Roger (1987): El islam en Occidente – Córdoba, capital del pensamiento unitario. Breogan, Madrid.

García Gómez, Emilio (1959): Cinco poetas musulmanes. Biografías y estudios. Espasa-Calpe, Madrid.

Germanus Gyula (1961): Ezernégyszáz év arab költészete. In: Arab költők a pogánykortól napjainkig. Vál.: Germanus Gyula; Magyar Helikon, Budapest.

Germanus Gyula (1984): Gondolatok Gül baba sírjánál. Vál., szerk.: Antall József. Gondolat, Budapest.

Gilcadi, Avner (1992): Children of Islam-Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society. St. Martin's Press, New York.

Gillispie Coulston, Ch. (ed., 1981): Dictionary of Scientific Biography. Charles Scribner's Sons, New York.

Glassé, Cyril (1991): Dictionnaire encyclopédique de l'Islam. Bordas, Paris.

Glick, Thomas F. (1992): Tecnología, ciencia y cultura en la España medieval. Alianza, Madrid.

Glick, Thomas F. (1993): Cristianos y musulmanes en la España medieval (711–1250). Alianza, Madrid.

Goldziher Ignác (1875): Muhammedán utazókról. In: Földrajzi Közlemények III. 91–102. o. és 148–170. o.

Goldziher Ignác (1879): Muhammedán főiskolai élet. In: Budapesti Szemle, XL. 302–323. o.

Goldziher Ignác (1980): Az iszlám. Magvető, Bp.

Goldziher Ignác (1981): Az iszlám kultúrája. Gondolat, Bp.

Good, H. G. (1960): A History of Western Education. The MacMillan Co., New York.

Granjel, Luis S. (1981): La medicina española antigua y medieval. Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Grandin, Nicole–Gaborieau, Marc (1997): Madrasa – la transmission du savoir dans le monde musulman. Ed. Arguments, Paris.

Grmek, M. D. (szerk., 1995): Histoire de la pensée médicale en Occident I. Seuil, Paris.

Guerrero, Ramon Rafael (1984): Una introducción de al-Farabi a la filosofía. In: Al-Qántara, Madrid, V.

Guichard, Pierre (1990): L'Espagne et la Sicile musulmanes aux XIe et XIIe siècles. Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

Guichard, Pierre (1995): Al-Andalus. Estructura antropológica de una sociedad islámica en Occidente. Granada.

Hammudah, Abdulati (1995): Fókuszban az iszlám. ALUAKF Iszlám Alapítvány, Miskolc.

Haro, Augustin Serrano de (1926): Abentofáil y El filósofo autodidacto. La Comercial, Guadix.

Hitti, P. K. (1960): History of the Arabs. MacMillan, London.

Jacquart, Danielle – Micheau, Françoise (1990): La médecine arabe et l'occident médiéval. Maisonneuve et Larose, Paris.

Jaffar, S. M. (1936): Education in Muslim India. Hyderabad.

Kéri Katalin (1997): Vadászat a muzulmán Spanyolországban. In: Nimród, 6. 13. o.

Kéri Katalin (1997): Córdoba virágkora és II. al-Hakam könyvtára In: Valóság, 7. sz. 72–76. o.

Kéri Katalin (1998): Nők a fátyol mögött – Művelt nők a középkori al-Andalúzban. In: Valóság 8. sz. 64–71. o.

Kéri Katalin (2000): „Édes szirupok, gyógyító balsamok...” – A középkori muzlim orvoslás története. In: Valóság, 6. sz. 58–69. o.

Kéri Katalin (2001): A földi Paradicsom – A muzlim fürdőkultúra szerepe az egészség és szépség megőrzésében. In: Egészségnevelés, 1. sz. 36–40. o.

Kéri Katalin (2001): „Egyetemes” neveléstörténet-írás – Iszlám neveléstörténet nélkül? In: Valóság 8. sz. 40–51. o.

Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Muzlim művelődéstörténeti előadások. Iskolakultúra Könyvek 10. Pécs. Szerk.: Tüske László. 46–67. o.

Kéri Katalin (2002): Allah vendégei – A mekkai zarándoklat. In: Valóság 3. sz. 60–68. o.

Kéri Katalin (2002): Muzlim kórházak és népegészségügy a középkorban. In: Egészségnevelés 3. sz. 120–125. o.

Khan, Muhammad Salim (1986): Islamic medicine. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley.

Kuhne Brabant, Rosa (1985): Algunos aspectos de la literatura didáctica entre los medicos arabes. In: Actas de las II. Jornadas de Cultura arabe e islamica 1980. Instituto Hispano-Arabe de Cultura, Madrid.

León, Esteban – Martín, Ramón Lopez (1994): Historia de la enseñanza y de la escuela. Tirant lo Blanch, Valencia.

Lévi-Provençal, E. (1953): La description de l'Espagne d'Ahmad al-Razi. In: Al-Andalus. No 18. 51–108. o.

Lévi-Provençal, E. (1973): Historia de España V., España musulmana hasta la caída del califato de Córdoba (711–1031), Instituciones y vida social e intelectual. dir.: Pidal, Ramón Menéndez. Espasa-Calpe, Madrid.

Lewis, Bernard (1982): The Muslim Discovery of Europe. W. W. Norton & Company, New York–London.

Ligeti Lajos (főszerk., 1981): Keleti nevek magyar helyesírása. Akadémiai, Budapest.

Lopez de la Plaza, Gloria (1996): Mujeres educadas/ mujeres cultas – regla o libre elección en el islam andalusí. In: Graiño, Cristina Segura (ed.): La voz del silencio I. Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII–XVIII). Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid.

Lory, Pierre (1989): Alchimie et mystique en terre d'islam. Verdier, Lagrasse.

MacDonald, Duncan Black (1901): Emotional religion in Islam as affected by music and singing. In: Journal of Royal Asiatic Society, London.

Madkour, I. (1977): Les traducteurs chrétiens et la science arabe. In: Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par

leurs collègues et amis. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain. 201–205. o.

Magyar László András: Az arab orvostudomány. In: Iskolakultúra, 2000/6–7.

Makai György (1980): Allah és gyermekei. Kozmosz, Budapest.

Makdisi, George (1970): Madrasa and University in the Middle Ages. *Studia Islamica*, 32. sz. Paris, 255–264. o.

Makdisi, George (1974): The Scholastic method in medieval education: an inquiry into its origins in law and theology. *Speculum*, XLIV/4. sz. 640–661. o.

Makdisi, George (1977): Interaction between Islam and the West. In: *Medieval Education in Islam and the West*, International Colloquia of la Napoule, Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris, 287–309. o.

Makdisi, George (1977): Suhba et riyása dans l'enseignement médiéval. In: *Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis*. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain. 207–221. o.

Makdisi, George (1981): The rise of colleges-institutions of learning in Islam and the West. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Makdisi, George (1991): Religion Law and Learning in Classical Islam. *Variorum*, Great Yarmouth.

Mann, Golo–Heuss, Alfred (ed., 1995): *Historia universal V., El islam. El nacimiento de Europa I. España–Calpe*, Madrid.

Mantran, Robert (1982): La expansión musulmana (siglos VII–a XI.). Labor, Barcelona.

Marín-Guzmán, R. (1996): La familia en el islam. Su doctrina y evolución en la sociedad musulmana. In: *Estudios Asia y Africa* 99., 1–4., XXXI/1.

Martín, José Luis (1975): La Península en la Edad Media. Teide, Barcelona.

Martín, José Luis (1993): La España medieval. *Historia* 16, Madrid.

Mawdudi, Szayyid Abu-l-A'lá (é. n.): Az iszlám alapelvei. Világnézet és élet az iszlámban. Magyar Iszlám Jótékonyági Alapítvány, Budapest.

Mazahéri, Aly (1989): A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig. Európa, Budapest.

Menendez Pidal, Gonzalo (1951): Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes. In: *Nueva Revista de Filología Hispánica*. V/4. El Colegio de México, México D. F., Harvard University, Cambridge, Mass. 363–380. o.

Menocal, María Rosa (1987): The Arabic Role in Medieval Literary History: A Forgotten Heritage. University of Penn. Press, Philadelphia.

Mieli, Aldo (1952): Panorama general de historia de la ciencia II. El mundo islámico y el occidente medieval cristiano. Espasa-Calpe Argentina, S. A., Buenos Aires.

Molina, Antonio Muñoz (1994): Córdoba de los Omeyas. *Planeta*, Barcelona.

Monés Hussain: Clasificación de las ciencias según Ibn Hazm (1965–66). In: *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. XIII. Madrid.

Morales, Camilo Alvarez – Molina, Emilio (ed., 1999): *La Medicina en al-Andalus*. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Granada.

Munk, S. (1982): Des principaux philosophes arabes et de leur doctrine. *Librairie Philosophique J. Vrin*, Paris.

Myers, Eugene (1964): *Arabic Thought and the Western World during the Gold Age of Islam*. Frederick Ungar Publishing Co., New York.

Nakosteen, Mehdi (1964): *History of Islamic Western Education A. D. 800–1350*. University of Colorado Press, Boulder.

Nallino, Carlo Alfonso (1950): *La littérature arabe – des origines à l'époque de la dynastie Umayyade*. Maisonneuve, Paris.

Nasr, Seyyed Hossein (1985): *Vida y pensamiento en el Islam*. Herder, Barcelona.

Nizami, Khaliq Ahmad (1966): *Studies on Medieval Indian History and Culture*. Allahabad.

Nogales, Gomez Salvador: Papel de la educación en el sistema filosófico-religioso de al-Farábi. In: *Actas de las II. Jornadas de Cultura Árabe e Islámica 1980*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, 1985. 241–249. o.

Norman, Daniel (1975): *The Arabs and Mediaeval Europe*. Longman, Librairie du Liban, Beirut.

Pagliari, Antonino – Bausani, Alessandro (1960): *Storia della Letteratura Persiana*. Nuova Academia Editrice, Milán.

Parain, Brice (ed., 1984): *Historia de la filosofía III. Del mundo romano al islam medieval*. Siglo XX de España, Madrid.

Paredes, Luis Seco de Lucena (1974): *Toponimos árabes identificados*. Universidad de Granada, Granada.

Pérçs, Henri (1983): *Esplendor de al-Andalus – La poesía andaluza en árabe clásico en el siglo XI. Sus aspectos generales, sus principales temas y su valor documental*. Hiperion, Madrid.

Perroy, Edouard (ed., 1977): *La edad media III., La expansión del Oriente y el nacimiento de la civilización occidental*. Destino, Barcelona.

Petrov, B. D. (1982): *Ibn Szína 980–1037*. Medicina K., Budapest.

Petrusevskij, I. P. (1966): *Islám v Iránye v VII–XV veka*. Izd. Leningradskovo Unyiverszityéta, Leningrad.

Pidal, R. Menéndez (1986): *Orígenes del español – Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*. Espasa-Calpe, Madrid.

Pinilla, Ramón Mujica (1990): *El collar de la paloma del alma – Amor sagrado y amor profano en la enseñanza de Ibn Hazm y de Ibn Arabi*. Libros Hiperión 133, Madrid.

Quadir, C. A. (1988): *Philosophy and Science in the Islamic World*. Croom Helm, London–New York–Sydney.

Rashed, Roshdi (1984): *Entre arithmétique et algèbre. Recherches sur l'histoire des mathématiques arabes*. Les Belles Lettres, Paris.

Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis. (1977) Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain–La–Neuve, Louvain.

Reza Arasteh, A. (1985): *Rumi, el persa, el sufi*. Előszó: Erich Fromm; Paidós Orientalia, Barcelona.

Ribera y Tarrago, Julián (1893): *Discurso – leído en la Universidad de Zaragoza: La enseñanza entre los musulmanes españoles*. Zaragoza.

Ribera y Tarrago, Julián (1928): *Disertaciones y opusculos I*. Madrid.

Riu, Manuel: *Lecciones de historia medieval* (1978). Teide, Barcelona.

Robinson, Danielle (2000): *Az iszlám*. Kossuth K., Budapest.

Robinson, Francis (1996): *Az iszlám világ atlasza*. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest.

Rogers, Michael (1987): *A hódító iszlám*. Helikon, Budapest.

Roob, Alexander (1997): *Alchemy and Mysticism*. Taschen, Köln.

Rosenthal, F. (1952): *History of Muslim Historiography*. Leiden.

Rosenthal, F. (1970): *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden.

Rostoványi Zsolt (1983): *Mit kell tudni az iszlámról?* Kossuth, Budapest.

Rostoványi Zsolt (1998): *Az iszlám a 21. század küszöbén*. Aula K. Budapest.

Rubiera i Mata, María Jesús (1988): *Bibliografía de la literatura hispano-árabe*. Universidad de Alicante, Guadalupe.

Rubiera i Mata, María Jesús (ed., 1994): *Introducción a los estudios árabes e islámicos*. Universidad de Alicante.

Ruiz, Eloisa Llavero (1986): *Historia y cultura del islam español*. La medicina árabe (Curso de Conferencias, 1985). Escuela de Estudios Árabes de Granada, Granada.

Ruiz-Almodóvar, Caridad (1994): *La mujer musulmana: bibliografía I–II*. Universidad de Granada, Granada.

- Said, Edward W. (1981): *Covering Islam*. Pantheon Books, New York.
- Said, Edward W. (2000): *Orientalizmus*. Európa, Budapest.
- Salim Khan, Muhammad (1986): *Islamic Medicine*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley.
- Salgado, Felipe Maíllo (1996): *Vocabulario de Historia árabe e islámica*. Akal Ed., Madrid.
- Samsó, Julio (1985): *Ciencia musulmana en España*. Cuadernos Historia 16. 144. füzet, Madrid.
- Samsó, Julio (1992): *Ciencias de los Antiguos en al-Andalus*. Mapfre, Madrid.
- Sánchez-Albornoz, C. (1978): *La España musulmana I–II*. Espasa–Calpe, Madrid.
- Santoni, Eric (1997): *El islam*. Acento Ed., Madrid.
- Sarwar Ghulam (1996): *Islamic Education: its meaning, problems and prospects*. In: *Issues in Islamic Education*. The Muslim Educational Trust, London.
- Schott, Heinz (1993): *A medicina krónikája*. Officina Nova, Budapest.
- Sha'ráni, al- (1898): *Balance de la Loi Musulmane*. Imprimerie Orientale, Alger.
- Shalaby, Ahmad (1954): *History of Muslim Education*. Dar al-Kashshaff, Beirut.
- Soha Abboud-Haggar (1999): *El juicio final en el Islam*. In: *La Aventura de la Historia* No. 14. 82–87. o.
- Soheil Afnan, F. (1965): *El pensamiento de Avicena*. Fondo de Cultura Económica, Mexico–Buenos Aires.
- Soldevila, F. (1972): *Historia de España II*. Ariel, Barcelona.
- Szagade'ev, A. V. (1973): *Ibn Rusd*. Izd. Múszl, Moszkva.
- Szoboszlai Endre (1992): *Az iszlám csillagászat története*. Magnitúdó Amatőr-csillagász Kör magánkiadása, Debrecen.
- Taton, René (dir., 1971): *La ciencia antigua y medieval*. De los orígenes a 1450. Ed. Destino, Barcelona.
- Természettudományi Kisenciklopédia* (1983). Szerk.: Gellert, Walter – Gärtner, Rainer – Küstner, Herbert – Wolf, Gerald; Gondolat, Budapest.
- Tevan Andor (1984): *A könyv évezredek útja*. Gondolat, Budapest.
- The Arab History*. A Bibliographical List. (1966) National Library Press, Cairo.
- Tibawi, A. L. (1976): *Arabic and Islamic Themes*. Luzac & Company Ltd., London.
- Tibbets, Gerald R. (1981): *Arab navigation in the Indian Ocean before the coming of the Portuguese*. The Royal Asiatic Society, London.
- Tirre, Esteban (1974): *Averroes y la ciencia médica*. Ed. del Centro, Madrid.
- Touma, H. (1977): *La musique arabe*. Buchet–Castel, Paris.
- Trimingham, J. S. (1962): *A History of Islam in West-Africa*. Oxford University Press, London.
- Tritton, A. S. (1957): *Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac & CO. LTD., London.
- Tüske László (2001): *A qaszida*. Vázlat egy arab irodalmi forma korai történetéhez. In: *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Szerk.: Tüske László; Iskolakultúra Könyvek 10., Pécs. 187–215. o.
- Vajda, Georges (1957): *Les certificats de lecture et d'audition dans les manuscrits arabes de la Bibliothèque Nationale de Paris*. Éd. CNRS, Paris.
- Vajda, Georges (1983): *La transmission du savoir en Islam (VIIe–XVIIIe siècles)*. Ed.: Cottart, Nicole. Variorum Reprints, London.
- Valdeavellano, Luis G. de (1988): *Historia de España antigua y medieval II., Del siglo X. a las Navas de Tolosa*. Alianza, Madrid.
- Valencia, Rafael (1989): *Tres maestras sevillanas de la época del califato Omeya*. In: Viguera, María J. (ed.): *La mujer en al-Andalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer. Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 185–190. o.
- Vallicrosa, Millas M. José (1957): *El quehacer astronomico de la España arabe*. In:

- Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. 5. 49–64. o.
- Vallvé, Joaquin (1992): *El califato de Córdoba*. Mapfre, Madrid.
- Verédy Károly (szerk., 1886): *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. Athenaeum, Budapest.
- Vernet, Juan (1993): *El islam en España*. Mapfre, Madrid.
- Vernet, Juan (1999): *Lo que Europa debe al islam de España*. El Acontilado, Barcelona.
- Viguera, María J. (ed., 1989): *La mujer en al-Andalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer – ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla.
- Watt, W. Montgomery (1972): *The influence of Islam on Medieval Europe*. University Press, Edinburgh.
- Watt, W. Montgomery (1995): *Historia de la España islámica*. Alianza Ed., Madrid.
- Wiebke, Walter (1981): *Femmes en Islam*. Sindbad, Paris.
- Young, M. J. L.–Latham, J. D.–Serjeant, R. B. (szerk., 1990.): *Religion, Learning and Science in the ^cAbbasid Period*. Cambridge University Press, Cambridge.

INTERNETEN TALÁLHATÓ FELDOLGOZÁSOK

- Anatomy.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_10.html (2001. 08. 11.)
- Cobin, Henry: *Creative Imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi*.
http://digiserv.com/mystic/Muslim/Ibn_Arabi (2002. 01. 21.)
- Ead, Hamed A.: *Arabic (or Islamic) Influence on the Historical Development of Medicine*. <http://www.levity.com/alchemy/islam19.html> (2001. 08. 11.)
- Ghazanfar, S. M.: *Islamic World and the Western Renaissance*.
<http://users.erols.com/zenithco/ghazi1.html> (2001. 07. 20.)
- Godlas, Alan: *Sufism – Sufis – Sufi Orders. Sufism's Many Paths*.
<http://www.arches.uga.edu/~godlas/Sufism.html> (2002. 01. 21.)
- History of al-Azhar. The Fatimids (972–1171)*.
<http://www.ims.uwindsor.ca/~azhar/HISTORY/Fatimid.html> (2001. 12. 22.)
- Hospitals and Medical Schools*.
<http://users.erols.com/gmqm/sibai10.html> (Az adatgyűjtés időpontja: 2001. 07. 20.)
- Ibn Bajtár. <http://www.mala.bc.ca/~mcneil/baitart.htm> (2001. 08. 11.)
- Kader, Maher Abd al-: *Arab Medical Schools during the 12th and 13th centuries*.
<http://levity.com/alchemy/islam06.html> (2001. 07. 20.)
- Kasule, Hasszán Omar: *Surgery in Islam: a Historical and current reappraisal*.
<http://www.scf.usc.edu/~asoltani/mmswa/html/surgery.html> (2001. 08. 11.)
- Late Medieval and Early Modern Medicine*.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_14.html (2001. 08. 11.)
- Madini Perfume Essences – Perfumery in Traditional Islamic Medicine*.
http://madini.com/site/trad_per.htm (2001. 08. 11.)
- Mogensen, Andrew J.: *Ibn Batuta and Muslim Geography*. (Valparaiso University)
<http://www.wstage.valpo.edu/geomethistphil/test/batuta.html> (2001. 12. 22.)
- Naqvi, N. H.: *Caesarean Birth – an Islamic View*.
<http://www.scf.usc.edu/~asoltani/mmswa/html/birth.html> (2001. 08. 11.)
- Ophthalmology and Surgery*.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_09.html (2001. 08. 11.)
- Prophetic Medicine*.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_05.html (2001. 08. 11.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: *La navegación en el Islam*.
<http://www.organizacionislam.org.ar/navegacion.htm> (2002. 01. 09.)

- Shamsuddín, Elía R. H.: La poesía en el islam. (Instituto Argentino de Cultura Islámica)
<http://www.organizacionislam.org.ar/poesia.htm> (2002. 01. 10.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: Musica.
<http://www.organizacionislam.org.ar/musica.htm> (2002.01. 10.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: Los matemáticos del islam.
<http://www.organizacionislam.org.ar/alquimias.htm> (2002. 01. 10.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: Los alquimistas del islam.
<http://www.organizacionislam.org.ar/alquimias.htm> (2002. 01. 10.)
- Specialized Literature.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_08.html (2001. 08. 11.)
- The Art as Profession.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_13.html (2001. 08. 11.)
- The Great Systematizers.
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_07.html (2001. 08. 11.)
- Tschanz, David W.: The Arab roots of European medicine.
<http://users.erols.com/gmqm/euromed1.html> (2001. 07. 20.)
- Zahoor, A. – Haq, Z.: Latinized and English Names of Arabic Origin. In: Muslim History 570–1950 C. E. Ed. Zahoor, A., 1990.
<http://users.erols.com/zenithco/Introl2.html> (2001. 07. 20.)
- Zahoor, A.: Translators of scientific knowledge in the Middle ages. In: Muslim history. 570–1950. (1992)
<http://users.erols.com/zenithco/Introl3.html> (2001. június 20.)

NÉVMUTATÓ

- (Bölcs) Alfonz (X.) 165, 168
- Abbászidák 23, 45, 47, 54, 85, 125, 139
- Abdul Latíf al-Bagdadí 99, 181
- Ábrahám 16, 31
- Abú al-Faradz al-Iszfaháni 98, 101, 126, 146
- Abú al-Haszán ^cAlí al-Kiszá'í 83
- Abú al-Qászim al-Balkhí 67
- Abú al-Tajjib Ahmad ibn Huszajn (al-Mutanabbí) 53
- Abú Bakr al-Davzaki 138
- Abú Bakr ibn Arabí 65
- Abú ^cAlí al-Farikí 76
- Abú ^cUbajda 98
- Abú Dzsa^cfar Muhammad al-Ru'ászi 83
- Abú Hafsz al-Andalúsi 52
- Abú Hanifa 89
- Abú Iszháq 76, 133
- Abú Iszháq al-Bitrúdzsi (Alpetragius) 175
- Abú Iszháq al-Sírázi 133
- Abú Khajján 83
- Abú Manáf 63
- Abú Maszlama al-Madzsrítí 176
- Abú Muhammad al-Qászim al-Haríri 85
- Abú Muhammad ibn Abí Zajd 67, 85
- Abú Naszr Ibn al-Szabbágh 76
- Abú Nuvász 68
- Abú Sza^cad al-Kátib 125
- Abú Sza^cíd 76
- Abú Tálíb 18
- Abulcasis (Zahrávi, al-) 112, 164, 173
- A^csá, al- 145
- Ádám 16
- Aghlabidák 23
- Ahmad Ibn Dzsajhá Tha^clab 60, 135
- Ahmad Ibn Hanbal 37, 90
- Ahmar, al- 136
- Ahmed király 73
- Ajjúbidák 23
- Akhsádidák 23
- Alexandriai Hérón 49
- Alfonso, Pedro 175
- Alhacen (Ibn al-Hajszam) 54, 176
- Almohádák 157
- Alp Arslán 76
- Alpetragius, (Abú Iszháq al-Bitrúdzsi) 175
- Amín al-Daula ibn al-Thalmed 114
- Ámina 40
- Apollóniusz 49, 93
- Aquinói Tamás 177
- Aragóniai Ferdinánd 24
- Ardeszir király 153
- Arisztotelész 46, 47, 93, 94, 106, 158, 165, 177, 178
- Arkhimédész 47, 93
- Asbóth János 13
- Aurillac, Gerbertus de (II, Szilveszter pápa) 163, 175
- Avempace (Ibn Báddzsá) 157
- Avenzoar (Ibn Zuhr) 113, 174

Averroës (Ibn Rusd) 54, 113, 157, 159, 164, 165, 174, 177
 Azarquiel (Zarqálí, al-) 117
 Azil al-Dín 119
 Bajhaqí, al- 74
 Baladzúri, al- 63, 144
 Banú Múszá 93
 Bassár Ibn Burd 39
 Bath-i Adelardus 164, 175
 Battáni, al- 116
 Birúni, al- 81, 126, 151, 164
 Bukharí, al- 30
 °Abbász ibn Nászih 121
 °Abbász, al- 22
 °Abd al-Malik 49, 60, 64, 67
 °Abd al-Rahmán (II.) 121, 162
 °Abd al-Rahmán (III.) 121
 °Abd Allah al-Adavíja 144
 °Abd Allah ibn al-Mubárák 151
 °Abd Allah Ibn Khalíl 106
 °Abdarí, al- 101
 °Áisa 40, 144, 145
 °Alawí, al- 134
 °Alí 145
 °Alí ibn Abí Tálib 151
 °Alí ibn al-Nu°mán 74
 °Alí ibn Dzsabaláh 69
 °Amr ibn °Oszmán Szíbwajh 82, 83
 °Amr ibn °Utbah 59
 Capua, Juan de 174
 °Azíz, al- 74
 Chauliac, Guido de 172
 Chester-i Robertus 164
 °Ikrima 67
 °Imád al-Dín al-Iszfahání 101, 126, 146
 °Iszá al-Walwadzsi 151
 °Iszá ibn °Umár al-Thaqafí 82
 °Íszá ibn Miskín 145
 °Omár ibn al-Wardi' 127
 Constantinus Africanus 163
 Cremonensis, Gerhardus 165
 °Ubaida al-Tamburijja 146
 °Umar ibn al-Fárid 134
 °Unaida 145
 Cusanus, Nicolaus 158
 Dakvar, al- 54
 Dalton, John 176
 Danánir 146
 Dáni, al- 145
 Dante, Allighieri 116
 Daqvar, al- 109
 Defoe, Daniel 159
 Diophantos 47
 Dioszkoridész 121, 169
 Duns Scotus 177
 Dzsábir Ibn Hajján al-Azdi (Geber) 176
 Dzsacfar 51, 83
 Dzsáhiz, al- 53, 68, 152
 Dzsamíla 146
 Dzsingisz kán 24
 Eötvös József 12
 Eukleidész 47, 93, 174
 Fakh al-Dín al-°Iráqí 134
 Fárábí, al- 94, 106, 177
 Farghání, al- 93, 116, 164
 Fátima 17, 22, 40
 Fátimidák 23, 74, 120, 125
 Ferrari da Grado 171
 Fibonacci, Leonardo 175
 Ficino, Marsilio 176
 Fináczy Ernő 13
 Firdauszi 24, 37, 43, 153
 Firúz Sáh Tughlúq 79
 Frugardo, Ruggerio de 173
 Galénosz 46, 47, 49, 112, 171, 174
 Geber (Dzsábir Ibn Hajján al-Azdi) 176
 Georgiosz b, Gabriel 118
 Gilán-Shah 153
 Goldziher Ignác 12, 13, 29, 55, 75, 181
 Grosseteste, Robert 175
 Gundisalvus, Domenicus 164
 Habash al-Hászib 93

Hadramí, al- 55
 Hafsza 144, 146
 Hafsza bint al-Rakunijja 146
 Hakam, II., al- 64, 81, 121, 122, 141
 Hákim bi-°Amr Allah 74
 Hákim, al- 74, 117
 Halíma 40, 41
 Hamadání 129
 Hárún al-Rasíd 23, 51, 60, 68, 106, 110, 125, 136
 Haszan al-Baszri, al- 136
 Haszán Ibn Muhammad bin Qala°ún 75
 Henrik (I.) 175
 Hermanus Allemanus (Teutonicus) 164
 Hippokratész 47, 112, 115, 171, 174, 178
 Hisám ibn °Abd al-Malik 49, 60
 Hohenstaufen Frigyes (II.) 163
 Hubajsh 47
 Hülegü 24, 118
 Hunajn Ibn Iszháq 47, 128, 166, 167
 Huszajn ibn al-Dahhák 42
 Huszejn 22
 Ibn al-Bajtár 113
 Ibn al-Hajszam 54, 176
 Ibn al-Hajszam (Alhacen) 176
 Ibn al-Nafisz 115
 Ibn Báddzsá (Avempace) 157
 Ibn Barkút 117
 Ibn Battúta 55, 73, 77, 111, 126, 128, 129
 Ibn °Abbász 22, 54, 67
 Ibn °Abdún 135
 Ibn °Aqíl 178
 Ibn °Arabí 135
 Ibn Dzsabajr 61, 65, 76, 77, 78, 111
 Ibn Dzsuldzsúl 169
 Ibn Fadlán 126
 Ibn Fajad 146
 Ibn Furát 120
 Ibn Futáisz 122
 Ibn Ghabusz Ibn Ziar 153
 Ibn Hanbal 37, 72, 90
 Ibn Hazm 94, 99, 134
 Ibn Junúz 117
 Ibn Khaldún 60, 65, 66, 67, 82, 95, 100, 123, 126, 131, 138, 152, 159, 160
 Ibn Málík 83
 Ibn Miskawaih 68
 Ibn Rusd (Averroës) 54, 113, 157, 164, 165, 174, 177
 Ibn Szab°ín 106
 Ibn Sza°id 55, 80, 117
 Ibn Szahnún 67, 134, 137, 145, 152
 Ibn Szída 82
 Ibn Színá (Avicenna) 94, 99, 100, 106, 112, 120, 124, 142, 164, 166, 171, 172, 174, 177, 178
 Ibn Szuráh 54
 Ibn Tajmíja 90
 Ibn Tufajl 152, 157–159
 Ibn Turk 93
 Ibn Zuhr (Avenzoar) 113, 174
 Ibnat Sza°id al-Ballúti 140
 Ibrahim ibn Da'úd 164
 Ibráhím Ibn Mahán (Mauszilí, al-) 106
 Idriszídák 23
 Iltutmis 79
 Imru'l-Qajsz 42
 Iszháq 47, 76, 128
 Iszháq al-Mauszilí 106
 Ityelszon 13
 Jáqúb ibn Iszháq al-Kindí 112
 Jazíd ibn Muáwíja 22
 Jézus 27, 31, 32
 Johannes ben Dávid 164
 Karíma bint al-Mikdad 144
 Karkhí, al- 93
 Kasztíliai Izabella 24

Kepler 117, 176
 Khadidzsa 18, 40
 Khajjám, Omar 94, 118
 Khalaf al-Ahmar 60
 Khalíl ibn Ahmad, al- 82
 Khwárizmí, al- 93, 94
 Kiszá'i, al- 136
 Kúlú, al- 93
 Lanfranco 173
 Lullus, Raimundus 28
 Lunis-i Wilhelm 164
 Ma'mún, al- 23, 48, 64, 116, 125
 Makdisi, George 75
 Málík Ibn Anász 89
 Maliksáh 64, 76
 Maqrízi, al- 55, 120
 Maszlama al-Madzsrítí 117
 Maszúdí, al- 126
 Mauszilí, al- (Ibráhím Ibn Mahán) 106
 Minhádzs 142
 Mirandola, Pico della 176
 Mohamed (II.) 121
 Mózes 27, 31
 Mózes ben Ezrá 28
 Muáwija (I.) 22
 Mu'ctadid, al- 119
 Mu'ctaszim 120
 Muhammad Ibn cAbd al-Wahháb 90
 Muhammad ibn cAbd Allah ibn Táhir 60
 Muqtadir Billah 115
 Muszcáb ibn al-Zubajr 139
 Muszlim ibn al-Walíd 62
 Musztanszir billáh Abú Dzsafár, al- 77
 Mutanabbí, al- (Abú al-Tajjib Ahmad ibn Huszajn) 53
 Mutawaqqil, al- 47
 Nagy Sándor (Alexandrosz) 46
 Nászir al-Dín al-Túszí 118
 Nászir al-Dín Mahmúd 79
 Navaví, al- 94

Nikolaosz 121, 169
 Nizám al-Mulk 64, 65, 75, 138, 141, 153
 Noé 31
 Núh Ibn Manszúr 120
 Núr al-Dín ibn Zendzsi 64, 77
 Omajjádák 22, 23, 25, 30, 44, 47, 90, 121, 162
 Omar (I.) 21, 24
 Omar (II.) 29, 41
 Omar ibn al-Fárid 55
 Orosius 169
 Oszmán 21, 22, 26, 49
 Paracelsus 39, 179
 Parma, Rolando de 173
 Platón 47, 94,
 Plótinosz 177
 Pocke, Edward 159
 Ptolemaiosz 47, 93, 116
 Qalqasandí, al- 139
 Qurtubí, al- 52
 Quszta Ibn Lúqá 164
 Rabelais, François 178
 Rajhána 145
 Raymundus püspök 163
 Rázi, Abú Bakr ibn Zakaríja al- (Rhazes) 112
 Rhazes (Rázi, Abú Bakr ibn Zakaríja al-) 112
 Ribera y Tarrago 98
 Roger (II.) 163
 Rousseau, Jean-Jacques 157
 Sabúr 119
 Saffá', al- 144
 Sáfí'í, al- 65, 89, 142
 Scotus, Michael 164, 175
 Sevillei Isidorus 122
 Sevillei Joannitius 47, 164
 Suhdá 145
 Symphorien Champier 174
 Sza'íd ibn al-Muszajjab 62
 Szaffár, al- 23, 117
 Szaffáridák 23
 Szafí al-Dín 106

Szaláh al-Dín 120, 138, 141
 Számánidák 23
 Szam'ani, al- 97
 Szittussan 75
 Szulejmán Sáh 38, 59
 Szurrudúr 127
 Tabarí, al- 120, 133
 Taqí al-Dín cUmar ibn Sáhinsáh 75
 Tarafa Ibn al-Abd 41
 Tha'álibi, al- 82
 Tha'álab 60, 135
 Theodosius 47
 Timuridák 80
 Timurlenk 80
 Tivoli Platón 164
 Tripoli Philipposz 164
 Ts'ai Lun 51
 Túlúnidák 23
 Tusztarí, al- 142
 Tycho Brahe 119

Ulug bég 119
 Umm al-Haszan bint Szulajmán 145
 Umm Kulszum bint cUkba 144
 Umm Szalama 144
 Valencia, Rafael 140
 Vámbéry Ármin 12
 Verédy Károly 13
 Vesalius 179
 Villeneuve, Arnaud de 171
 Walcher 175
 Walláda 146
 Záhir kalifa 77
 Zahrávi, al- (Abulcasis) 112, 164, 173
 Zajn al-Dín al-cÁmidí 54
 Zaragozai Sztephanosz 164
 Zarnúdzsi, al- 66, 98, 100, 143, 144, 152, 155, 156, 157
 Zarqálí, al- (Azarquiel) 117
 Zirjáb 106, 107